



TRAJETOS, TRAÇOS E CONSTRUÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lázara Cristina da Silva
Vilma Aparecida Souza
Viviane Prado Buiatti
(Orgs.)

TRAJETOS, TRAÇOS E CONSTRUÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações

2018



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2018.

A93 – Silva, Lázara Cristina da; Souza, Vilma Aparecida; Buiatti, Viviane Prado (Orgs.). Trajetos, traços e construções na educação especial. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-53111-05-3

DOI: 10.29388/978-85-53111-05-3-0

1. Educação 2. Educação especial 3. Inclusão Social. I. Lázara Cristina da Silva, Vilma Aparecida Souza, Viviane Prado Buiatti. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370.71

CDU – 376

Revisão – Luciana Charão de Oliveira – Lurdes Lucena
Diagramação/ Arte Capa Matheus de Brito Silva

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300








Editores






Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana
Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil
Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago
Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA
Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia
Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil
Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz, México
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba
Sílvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil
Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Introdução	01
<i>Lázara Cristina da Silva - Vilma Aparecida de Souza Viriane Prado Suiatti</i>	
10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.01-06 	
Educação especial e atendimento educacional especializado: Trajetórias e políticas públicas.	07
<i>Viriane Prado Suiatti - Arlete Aparecida Bertoldo Miranda</i>	
10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.07-34 	
O plano de ações articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial.	35
<i>Vanilda Aparecida Souza - Lázara Cristina da Silva</i>	
10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.35-64 	
Concepções dos professores da educação básica sobre o trabalho realizado no atendimento educacional especializado	65
<i>Viriane Prado Suiatti - Fernanda Duarte Araújo Silva Vilma Aparecida Souza</i>	
10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.65-86 	
Integração e inclusão: representações sociais dos participantes do curso de especialização em educação especial e inclusão educacional	87
<i>Fernanda Duarte Araújo Silva - Vanilda Aparecida de Souza - Vilma Aparecida de Souza</i>	
10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.87-112 	

Pelos caminhos da política de educação inclusiva: entre o legal e o real no atendimento de alunos com deficiência no município de Oriximiná/Pará <i>Pollianna Garcia dos Anjos - Eldra Carvalho da Silva - Carla Josilane da Silva Freitas</i> 10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.113-136 	113
Desenvolvimento da criança com deficiência inserida na rede regular de ensino na ótica dos professores <i>Ana Cláudia Tenório Dornelles - Maria José Vanches Marin</i> 10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.137-150 	137
Práticas avaliativas no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual: caminhos, desafios e perspectivas <i>Arlete Ap. Bertoldo Miranda - Lehyane Silva e Luz</i> 10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.151-168 	151
A escolarização de pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista em uma perspectiva inclusiva <i>Carla Biancha Angelucci - Rosângela Gavioli Trieto - Marina Soledad Maldonado Molina Dagnez</i> 10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.169-184 	169
Vamos fazer um filme? Ensino de libras e suas aproximações com ensino de línguas baseado em tarefas <i>Tatiana Bolívar Lebedeff - Bruna Facchinello</i> 10.29388/978-85-53111-05-3-0-f.185-200 	185
Sobre as Autoras	201

INTRODUÇÃO

Lázara Cristina da Silva
Silma Aparecida de Souza
Viviane Prado Buiatti

A construção desta obra advém da produção de pesquisas e estudos de docentes instigadas com a questão da educação especial e da educação inclusiva, discutindo como essa temática está inserida nas políticas públicas, na sociedade, bem como nas práticas educativas e formação de professores.

As autoras trazem à tona a necessidade de se pensar em ações nas quais o processo educacional torne-se menos excludente e a população da educação especial esteja de fato inserida na inclusão educacional, uma vez que todos sejam reconhecidos nas suas mais variadas características, as linguísticas, as sociais, as culturais, as cognitivas, as físicas, de gênero, etnia etc., e as práticas educativas tornem-se acessíveis, as potencialidades reconhecidas e o conhecimento disponibilizado a todos. As políticas públicas são apontadas em diversos momentos, e refletidas de forma crítica para que fiquem compreendidas as terminologias, o contexto histórico e suas trajetórias.

A legislação proclama a reconstrução de uma escola sob o enfoque da educação inclusiva, mas sabemos que ainda há muitas barreiras, que representam dificuldades de acessibilidade sejam arquitetônicas, comunicacional, atitudinal, conceitual entre outras. Os textos apresentados nos artigos deste livro questionam aos leitores: que tipo de prática se faz necessária? Assim, abordam perspectivas teóricas para alicerçarem as ações cotidianas, os reflexos da construção política e social, os caminhos percorridos e possibilidades de movimentos destacadas nas pesquisas sob diversos olhares.

O livro inicia-se com o trabalho das professoras Viviane Prado Buiatti e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, no capítulo I, no qual propõe uma discussão sobre o percurso histórico

e político da educação especial e do atendimento educacional especializado. Com o título: “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado: trajetórias, histórias e políticas públicas” abordam como este atendimento foi delineado ao longo da história e demarcado na legislação.

No capítulo II, *“O plano de ações articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial”*, Vanilda Aparecida de Souza e Lázara Cristina da Silva, analisam as ações do Plano de Ações Articuladas, que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013. O objeto de estudo foi o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

No capítulo III, *“Concepções dos professores da educação básica sobre o trabalho realizado no atendimento educacional especializado”*, as autoras, Viviane Prado Buiatti, Fernanda Duarte Araújo Silva e Vilma Aparecida Souza pesquisaram as discussões realizadas pelos cursistas da 6ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas (curso ministrado pela Universidade Federal de Uberlândia- Ensino a Distância). Dentre os questionamentos que permearam a construção deste texto a seguinte pergunta o sustentou: Quais as concepções dos professores das escolas públicas que participaram desse curso à distância sobre o trabalho que está sendo realizado no Atendimento Educacional Especializado? Realizou-se a análise do conteúdo dos fóruns de algumas turmas deste curso.

Fernanda Duarte Araújo Silva, Vanilda Aparecida Sou-

za e Vilma Aparecida de Souza, no capítulo IV, *“Integração e inclusão no âmbito das políticas educacionais e das práticas pedagógicas: representações sociais dos participantes do curso de especialização em educação especial e inclusão educacional”*, apresentam algumas reflexões tecidas no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusão Educacional, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O intuito foi identificar quais são as representações sociais dos cursistas sobre integração e inclusão nos espaços escolares. Na busca de algumas respostas, utilizou-se o espaço do fórum, para apreender as representações dos sujeitos sobre os processos de integração e inclusão de alunos com deficiência nas escolas.

O capítulo V objetivou analisar as políticas implementadas no atendimento de alunos com deficiência em uma escola polo no município de Oriximiná, Estado do Pará. A pesquisa se caracterizou como estudo de caso e utilizou como instrumento, a entrevista e análise de documentos, intitulado *“Pelos caminhos da política de educação inclusiva: entre o legal e o real no atendimento de alunos com deficiência no município de Oriximiná/Pará”*, Pollianna Garcia dos Anjos, Eldra Carvalho da Silva e Carla Josilane da Silva Freitas discutem a necessidade de formação adequada de professores para atuar na educação de alunos com deficiência, adaptação física, curricular, metodológica e avaliativa; e apoio dos profissionais da educação especial para os docentes da sala regular.

Dando continuidade à discussão sobre a educação inclusiva, no capítulo VI, *“Desenvolvimento da criança com deficiência inserida na rede regular de ensino na ótica dos professores”* Ana Cláudia Tenório Dornelles e Maria José Sanches Marin analisaram o impacto de receber a criança com deficiência na sala de aula, as adaptações necessárias, bem como os resultados alcançados no desenvolvimento das mesmas. Para as autoras, o ensino inclusivo revela-se à escola e ao professor como um palco de desafio, exigindo intensa criatividade nas ações cotidianas, o que só é possível por meio de sensibilização para a problemática, bem como pelo desejo de um fazer diferenciado.

No capítulo VII, as autoras Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Lelyane Silva e Luz promovem a discussão sobre as

práticas avaliativas, com o título: *“Práticas avaliativas no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual: caminhos, desafios e perspectivas”*. A pesquisa teve como objetivo compreender a prática educativa utilizada por uma professora referente à avaliação dos alunos com deficiência intelectual. De modo específico, verificou quais instrumentos ou procedimentos que a professora utilizou para avaliar os alunos com deficiência intelectual em sala de aula. Os resultados desta pesquisa revelaram para a necessidade de repensar as práticas avaliativas no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, bem como as práticas educativas no cotidiano escolar utilizando instrumentos avaliativos que não sejam apenas as provas.

As autoras Carla Biancha Angelucci, Rosângela Gavioli Prieto e Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez no capítulo VIII, *“A escolarização de pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista em uma perspectiva inclusiva”*, abordam um dos desafios educacionais atuais, a inclusão de estudantes diagnosticados com transtorno do espectro autista. Partem de um contexto político retomando a legislação e as diretrizes ético-políticas relativas à atenção em educação e em saúde mental dessa população. Discutem a respeito do processo de construção de diretrizes políticas na atualidade, que subsidiarão análises referentes ao compromisso com a atenção educacional a pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista em uma perspectiva inclusiva.

Tatiana Bolivar Lebedeff e Bruna Facchinello no último capítulo, intitulado *“Vamos fazer um filme?! Ensino de Libras e suas aproximações com Ensino de Línguas Baseado em Tarefas”* apresentam a possibilidade de aproximação do ensino de Libras com uma proposta de ensino comunicativo a partir do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Com o intuito de criar situações comunicativas em Libras foi proposta a tarefa de produção de vídeos de curta metragem em Libras para alunos de três turmas. Os vídeos possibilitaram, além de interações comunicativas em contextos reais, a análise de produções linguísticas que viabilizaram autocorreções bem como a discussão sobre a diversidade linguística em Libras.

Assim, este livro se propõe a refletir sobre a escola atual

e a escola almejada pela educação inclusiva, a garantia da escolarização para todos, da formação profissional e da igualdade de oportunidades. As pesquisas, opiniões e interpretações nos capítulos deste livro são de inteira responsabilidade de seus autores, e agradecemos a participação de todos nesta obra. Espera-se atualizar o debate sobre tais temáticas e debruçar esforços para a promoção de discussões mais amplas acerca da importante questão.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: TRAJETÓRIAS, HISTÓRIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Viriane Prado Buiatti¹

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda²

No ano de 2008, promulga-se o primeiro decreto que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo, revogado, em 2011, pelo decreto nº.

7.611, de 17 de novembro de 2011³. Contudo a aspiração pelo atendimento especializado não aparece somente com o decreto de 2008, encontramos, ao longo da história, nos documentos oficiais, o movimento por este atendimento nas escolas, as diversas expressões utilizadas para retratar a população da educação especial e a repercussão destas nos atendimentos oferecidos. Neste momento, iremos retratar esta trajetória e analisar como as terminologias da educação especial foram sendo modificadas.

Na legislação educacional brasileira, encontramos nos escritos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 4.024/1961, a educação prevista para as pessoas com deficiência, expressa pelo termo educação de “excepcioA

¹ Professora Dra. do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

² Professora Dra. da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

³ O Atendimento Educacional Especializado refere-se a um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1). Os alunos frequentam o AEE em turno inverso ao ensino regular, possuem dupla matrícula, devem matricular no AEE que se constitui na modalidade de ensino da educação especial, bem como no ensino regular..

terminologia “sistema geral” denotou que esse ensino poderia ser considerado como qualquer um, inserido num sistema de ensino, fosse ele especial ou o ensino regular. Acrescido a isso, não consta uma obrigatoriedade de oferecer a matrícula, já que o dizer “no que for possível” deixa brechas para o não atendimento.

O termo utilizado nessa legislação, referindo-se às pessoas com deficiência, era os “excepcionais”. Bueno (2004, p. 27) ressalta que excepcional é a palavra que surgiu para substituir outros termos usados anteriormente, tais como “deficiente, prejudicado, diminuído”. Entendia-se que esse conceito era “mais preciso e menos estigmatizante”, explicação que pode ser questionável, já que excepcional indica aquele que está fora dos padrões estabelecidos como “normais”. Acreditamos que é tão estigmatizante quanto os demais termos, porque aponta para o doente, o desajustado e inapto a atender às exigências sociais.

Bueno (2004) reflete que a terminologia tem uma conotação política, porque os “excepcionais” estão de fora de uma classe em que terão a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento industrial e constituírem-se como trabalhadores em potencial. No Brasil, com a construção de escolas para as pessoas com deficiência, na década de 1970, colocava-se nelas toda a responsabilidade pelo mau rendimento escolar, e grande parte da população julgada pobre e sem condições de adequação ao sistema de ensino, era considerada também público das instituições de Educação Especial.

As pessoas com deficiência eram consideradas possuidoras de “[...] desvio em características biológicas, psicológicas e sociais” (BUENO, 2004, p. 39), ou seja, a educação especial envolvia todos os desqualificados, população das camadas populares designadas como doentes, sem cultura e com déficits de linguagem. Nas palavras de Bueno (2004, p. 40),

[...] é nesse momento que o termo excepcional passa a ser utilizado, porque responde de forma mais precisa ao processo de seletividade da escola, o qual, por sua vez, reproduz no âmbito da educação, o processo de participação-exclusão do extrato mais baixo da classe trabalhadora.

Bueno (2004) acrescenta que os indivíduos avaliados como “excepcionais” estão fora dos padrões da normalidade e, portanto, o ponto principal seria o desvio da norma, norma que é construída pelos homens em suas relações com o outro. Dessa forma, os “excepcionais” seriam:

Os indivíduos com quadros lesionais orgânico evidentes, que geram dificuldades escolares e sociais. São os casos das graves lesões cerebrais, das mutilações e deformidades físicas de grande monta, das deficiências mentais evidentes. (p. 49)

Os que apresentem desvios leves, tais como deficiência mental “leve”, os distúrbios perceptuais, motores e de linguagem “leves” (p. 50).

Casos de desajustes sociais e de distúrbios de personalidade. [...] Dificuldades de integração escolar e social, casos de distúrbios de aprendizagem, fracasso escolar. (p. 51) (BUENO, 2004, p. 49-51).

Nesse sentido, os “excepcionais” seriam todos aqueles que, produzidos pelas determinações sociais, eram desviantes dos padrões e normas vigentes e politicamente e avaliados como improdutivos. Assim:

Na medida em que, na sociedade de classes, a expropriação de uma classe pela outra se configura como ponto central desse processo, estabelecer uma relação entre excepcionalidade e normalidade que abstraia essa denominação é contribuir para a permanência da sua condição de marginalizado. (BUENO, 2004, p. 53).

Silva (2009, p. 205) entende que o termo “excepcional” ainda “[...] vincula a deficiência a um acontecimento biológico que torna a pessoa com deficiência como um campo da medicina, como algo à parte do sujeito que o torna um paciente com diferenciais que precisam ser tratados e superados”. Assim, tem-se embutida nesta terminologia uma concepção essencialmente clínica, médica e traz, como consequências, a anulação

do outro e sua exclusão.

A próxima legislação, a Lei n.º 5.692/1971, alterada pela redação da Lei n.º 7.044/1982, fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus. Possui um único artigo que explicita a temática, o art. 9:

Art. 9. Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

De acordo com Carvalho (2007, p. 67), esse artigo gerou muitas controvérsias porque omitiu alguns quadros, como os transtornos globais do desenvolvimento, as síndromes neurológicas, e inseriu os cegos e surdos dentro da categoria de pessoas com deficiência física, indo na contramão da classificação utilizada para deficiência sensorial. O artigo incluiu também os alunos que apresentam atraso na matrícula na idade regular.

A presente legislação causou um grande prejuízo a várias crianças que, consideradas atrasadas por diversos motivos, como dificuldades no processo de escolarização, dificuldades por inúmeras razões de acesso à escola em idade cronológica determinada como “normal”, são avaliados como discentes necessitados de tratamento especial. Nesse sentido, temos, nas escolas especiais, inúmeros casos em que, na realidade, são pessoas que deveriam estar no ensino regular.

Com relação ao “tratamento especial”, segundo Carvalho (2007), o Conselho Federal de Educação se pronunciou, na época, como educação às pessoas com deficiência, que englobava a garantia de assistência técnica e financeira. Propôs diretrizes que enfatizavam o preparo dos profissionais e a implantação e melhoria das escolas especializadas. A primeira delas se referia à formação adequada do ensino superior e ao desenvolvimento de pesquisas na área, e a segunda, à criação de escolas e classes especiais adequadas. O Conselho deliberou ainda que caberia aos educadores definir se a educação desse grupo de alunos deveria estar inserida no sistema geral de ensino.

Ferreira (2006, p. 88) salienta que, no Brasil, as instituições especializadas tiveram grande influência nessa época no que diz respeito à formulação de ações políticas do Estado. E foi incrível a expansão de instituições filantrópicas e classes especiais dentro da escola comum, na concepção de agrupar de forma homogênea e com professores especializados para abrigar os alunos considerados excepcionais, ou, de algum modo, merecedores do “tratamento especial”, como preconizava a Lei.

No dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Nova Constituição Brasileira. Este documento registrou uma diretriz específica, garantindo o atendimento educacional especializado. Como se lê no artigo 208, “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em primeiro lugar, evidenciamos a terminologia utilizada, portador de deficiência. Essa expressão foi alterada pela Resolução nº. 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que, no art. 2º, atualiza a nomenclatura do regimento interno do CONADE, e dispõe, no inciso I: “Onde se lê pessoas portadoras de deficiência, leia-se pessoas com deficiência”.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 30), o termo portador é inadequado, porque “[...] necessidades não se portam, como objetos; necessidades são experimentadas e manifestam-se”. Como nos lembra Silva (2009, p. 144), a expressão portadores “[...] remonta à ideia de deficiência enquanto algo que se carrega e que marca o sujeito de forma pejorativa, ou ainda, que a encara enquanto um fardo, um peso para a sociedade e para a pessoa que porta, carrega”.

Mazzotta (2005) contextualiza o uso desse termo, de acordo com as concepções sociais da época, as quais concebiam a pessoa com deficiência como um peso para todos, sociedade, família e a escola. O ser doente necessitava de tratamento, cura para que pudesse exercer alguma função produtiva na sociedade.

Silva (2009) entende o termo deficiência como condição, algo que é inquestionável. Para a autora:

O que varia, entretanto, é o seu entendimento histórico, pois este precisa ocorrer de forma contextualizada num movimento social, político e cultural. Desta forma, a relação do sujeito com a deficiência depende do contexto em que vive, podendo ser construída por meio dos diferentes agenciamentos coletivos. (SILVA, 2009, p. 145).

A autora acrescenta que o agenciamento coletivo irá influenciar substancialmente, a construção da identidade e subjetividade dos indivíduos, podendo elucidar a concepção de deficiência como um fardo e delinear posturas que a considerem “[...] como uma situação em que se vive, que demanda equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo” (SILVA, 2009, p. 145). Compreendemos que a forma de ser e estar de cada sujeito dependerá de como, coletivamente, será constituído na interação com o meio em que vive.

Portanto, o termo pessoa com deficiência é o mais adequado, porque traduz uma pessoa que tem limitações, sejam elas de natureza sensorial, intelectual, física ou motora. Estas restrições precisam ser trabalhadas, com projetos diferenciados e recursos especiais. Assim, como salienta Góes (2004, p. 99), “[...] não é o déficit em si mesmo que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas”.

Na Constituição, é demarcado o atendimento para os “portadores de deficiência”, mas não fica evidente no documento quem são essas pessoas. Para Ferreira (2006), esse termo possibilita a leitura de que são aqueles que possuem necessidades educacionais especiais e esse conceito é muito amplo, nas palavras da autora:

Busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre os problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial (FERREIRA, 2006, p. 92).

Outra expressão utilizada é a palavra “preferencialmente”, ou seja, o atendimento pode ser realizado na rede regular de ensino ou nas instituições especializadas. Como comprovamos no artigo 227, é explicitada a participação das instituições particulares, como ressalta “O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais”. Neste artigo, o inciso II e o parágrafo 2º relatam:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988, s/p).

Compreendemos que esse texto, apesar da ambiguidade revelada entre os setores públicos e privados, dispõe de um importante passo para que haja mudanças com relação ao acesso e aponta para um redirecionamento da organização da escola, definindo a necessidade de criação de programas de atendimento, acessibilidade e convivência. Neste sentido, fomenta a construção de uma sociedade inclusiva. Nos dizeres de Silva (2009, p. 146), “[...] o texto constitucional é de grande relevância para as transformações sociais e educacionais, uma vez que é a partir dele que se fundamenta a elaboração dos demais dispositivos legais que organizam e dão forma aos artigos e incisos da Lei”.

Segundo Kassir (1999), com o apoio de associações e profissionais de diferentes segmentos da educação, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido

pela Lei nº. 8.069/1990, que substituiu o Código de Menores e prevê a garantia e proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O ECA segue a mesma proposta da Constituição Federal de 1988, conforme frisa em alguns trechos:

Art. 11, parágrafos 1º e 2º: A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado e, [...] Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, s/p).

Destacamos que essa legislação significou uma importante abertura para exercer o direito da criança e adolescente com deficiência ou não, ao enfatizar, como um dos princípios, o de cidadania, “[...] podendo valer a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (KASSAR, 1999, p. 83). Para que seus postulados se concretizem, a sociedade precisa de fato assegurar esses direitos sob a forma de ação, atitude, conhecimento da legislação e propagação, já que:

Uma política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. As políticas públicas não são propriamente o Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal; e somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade. (KASSAR, 1999, p. 84).

A partir de 1988, com a Constituição Federal, houve uma universalização da educação, gerando um alastramento da proposta de educação inclusiva. Nesse momento, iniciam-se as convenções internacionais com a participação do Brasil. Kassar (2011) denomina esse processo de internacionalização da eco-

nomia, da qual participam diretamente instituições financeiras internacionais e, também, o Banco Mundial.

A Organização das Nações Unidas (ONU) busca, de certa forma, estimular a política social como propulsora de desenvolvimento econômico e se fortalece “[...] pelos princípios de direitos humanos, com os conceitos de desenvolvimento humano e coesão social” (KASSAR, 2011, p. 48). O Banco Mundial tem estado atento às questões sociais advindas da sociedade civil, como a educação inclusiva. As conferências internacionais que discutem a questão refletem desejos e solicitações da sociedade e dos movimentos civis.

Documento importante surge, em 1994, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, resultante de uma Conferência Mundial de Educação Especial, que agrupou delegados de 92 governos e 25 Organizações Não Governamentais (ONGs). Foi realizada em Salamanca, na Espanha, no mês de junho de 1994, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo governo da Espanha.

O texto descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, também na Conferência sobre Educação para Todos (1990). Nas primeiras linhas, estabelece: “[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.” (p. 1).

A declaração⁴ propõe uma estrutura de ação em educação especial e, na introdução, adota como princípio:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencen-

⁴ Documento de referência, publicado pela CORDE, disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 12 jun. 2013.

centes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados [...] No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Nesse trecho, podemos ressaltar a menção que faz às crianças com dificuldades no processo de escolarização, inserindo-as nas “necessidades educacionais especiais”, juntamente com as pessoas com deficiência. Reforça que todos devem estar incluídos nas escolas comuns, mas não determina que estejam no ensino regular. Abarca todos aqueles grupos excluídos em escolas e, também, no âmbito social, destacando: “[...] independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc.” (CARVALHO, 1997, p. 36).

A declaração é considerada um marco para diversos autores (BUENO, 2001; GLAT, 2007; LAPLANE, 2007; FERREIRA; FERREIRA, 2007), porque afirma a proposta da educação inclusiva e questiona as concepções e atuação da escola tradicional, bem como da escola especial. Em vários momentos, enfatiza que deve haver uma modificação no ensino, como descreve:

[...] as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças [...] uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo o [...]

Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Para Carvalho (1997), a necessidade de mudança da estrutura da escola denuncia o caráter elitista desta instituição que se intitula como democrática. A Declaração de Salamanca compreende “[...] uma escola que entenda a educação como fato social, político e cultural, em oposição a uma escola padronizada e reprodutora do status quo, na medida em que uns poucos são privilegiados, em detrimento da maioria”. (CARVALHO, 1997, p.62).

Com relação ao discurso de igualdade de direitos preconizado pela declaração, Bueno (2008) questiona que ele camufla a seletividade escolar, e aqueles que são das classes privilegiadas estão fora deste grupo intitulados, na declaração, como aqueles que possuem “necessidades educacionais especiais”, porque vivenciam outro padrão de educação. Carvalho (1997, p. 64) nomeia-os como “cidadãos menores”, ao explicitar o grave problema da educação brasileira das camadas populares, que se encontram sem acesso e com baixo rendimento na escola fundamental. Dessa forma, vivenciamos um sistema desigual e fica inviável acreditar no discurso de “igualdade de oportunidades”.

Glat e Pletsch (2011, p. 21-22) trazem uma discussão interessante sobre o termo utilizado nesse documento, “necessidade educacional especial” e declaram que ele envolve tanto características individuais quanto o contexto sociocultural em que as pessoas vivem, isto é, “[...] refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar”. Neste sentido, os alunos nomeados pelo documento como aqueles que possuem “necessidades educacionais especiais” estão fora da padronização demarcada pela escola em que, quase sempre, são desconsideradas as suas experiências e o contexto sociocultural. As autoras esclarecem que “necessidade educacional especial” não é o mesmo que de-

ficiência: “[...] o conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com o qual se depara.” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 21-22).

Carvalho (1997) e Bueno (1999) discutem que essa proposta, ao enquadrar todos dentro da concepção de possuírem “necessidades educacionais especiais”, faz perder o foco na população e desconsidera o grupo de sujeitos que necessita de projetos diferenciados para atender às suas necessidades e compactua com princípios de normalização. Isto é, os alunos que não apresentarem prejuízos orgânicos evidentes seriam os indicados para estar na escola inclusiva, e os que evidenciam prejuízos orgânicos comprovados não participariam deste modelo de escola. Nas palavras de Bueno (1999):

Sob essa ótica, a divisão entre os beneficiários da escola inclusiva e os que apresentam “fortes razões” para a não-inclusão ratificam a distinção entre as crianças normais e crianças deficientes, baseadas no critério de grau: os mais lesados-sejam deficientes sensoriais, físicos ou mentais- não reuniriam condições para a inclusão, enquanto os deficientes leves e as crianças com distúrbios de aprendizagem deveriam ser incorporados pelo ensino regular. (BUENO, 1999, p. 24).

O documento dá outras providências às escolas especiais e declara que “[...] as escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares” (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10). Descreve que cabe às escolas especiais atender a pequena quantidade de crianças, aquelas que não se adaptaram às classes ou escolas regulares e acrescenta que apenas uma pequena minoria de crianças tem-se beneficiado da escola especial e, neste sentido, faz uma crítica à estrutura da escola especial, propondo, assim, mudanças no que se refere aos seus princípios, concepções e práticas. Dispõe que o ensino regular é a forma mais adequada de atendimento a todos os alunos com deficiência ou não, declara que são primordiais as alterações na educação especial, mas não defende o fim destas instituições.

Ainda na década de 1990, a Lei nº. 9.394/1996 foi um dos marcos para a educação brasileira e traz, em um capítulo específico, o capítulo V, três artigos (artigos 58, 59 e 60) para a educação especial. O artigo 58 descreve:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, s/p).

Por educação especial, o artigo compreende como uma modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. O termo preferencialmente, assim como na Constituição Federal de 1988, remete-nos à ideia de que há uma opção, ele pode acontecer tanto na rede regular, como fora dela e, mais uma vez, não diz quem fará esta escolha. O parágrafo 1º explica que “quando necessário” haverá os serviços de apoio, isto é, incluir os alunos com deficiência na rede regular, mas com a responsabilidade de atendê-los em todas as suas necessidades.

O parágrafo 2º demarca os outros serviços para atendimento da população que não se enquadrar na rede regular e, “desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108). Ainda neste parágrafo, centraliza-se nas condições específicas dos alunos. Carvalho (1997) comenta que:

Na letra do texto, não fica claro que as condições do ambiente de aprendizagem (sala de aula, número de

alunos por turma) e, principalmente, as condições do professor e de sua ação pedagógica (sua qualificação e motivação para o trabalho, condições materiais em que exercia sua prática pedagógica) são variáveis intervenientes da maior importância (CARVALHO, 1997, p. 94).

Dessa forma, as características pessoais dos alunos são colocadas como dificultadoras para a sua inclusão no ensino regular, mais uma vez, a “culpa” recai sobre a pessoa. São oferecidas classes especiais, um perigo, na nossa avaliação, porque podemos visualizar um grupo de crianças inseridas nestas classes, que englobam tudo, pessoas com deficiências, queixas escolares, problemas de comportamento, entre outros. Isto é, aqueles marginalizados pelo processo educacional ficariam alojados nestes lugares, sendo tratados diferentemente com poucas chances de acesso à aprendizagem.

Em 1999, o Decreto nº. 3.298 regulamenta a Lei nº. 7.853, ao dispor sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Esta Lei afirma o “[...] oferecimento obrigatório de programas de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino” (art. 2º, parágrafo único, inciso I letra b), o que quer dizer que, no campo educacional, “[...] registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 22). Acrescenta, no artigo 8º, inciso I, que “[...] constitui-se crime recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

Dez anos após a Lei, o decreto que a regulamenta (nº. 3.298), define a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles, o portador de deficiência” (BRASIL, 1999, seção II, s/p). Assim, mais uma vez, fica explícita nos documentos a indicação para o atendimento preferencial na rede regular as pessoas com deficiência, sendo a educação especial explicitada

como modalidade de ensino, e enfatiza que deve atuar como complementar ao ensino regular.

O artigo 25 desta mesma seção dispõe:

[...] os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999, s/p).

Entendemos que o artigo sinaliza para que a escola especial se configure em uma rede de apoio, mas, ao mesmo tempo, também a coloca como um dispositivo que pode ser o único em alguns casos. No capítulo I, das disposições gerais, o decreto caracteriza a população que seria a de pessoas com deficiência subdividindo-a em categorias que se seguem:

Art. 3º. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, p. 4).

Nesse momento, consideramos que o documento estabelece uma classificação das pessoas e ficamos questionando a repercussão destes escritos no contexto educacional, com relação aos diagnósticos e à separação entre aqueles que seriam aptos e não aptos para ocupar determinados espaços. A deficiência é tida como uma anormalidade física e, também de ordem psicológica e, possivelmente neste aspecto, poderiam enquadrar-se erroneamente aqueles alunos classificados como possuidores de déficit intelectual, com a justificativa de viverem em ambientes de “famílias desestruturadas”, por exemplo, o que nos faz pensar que essa classificação é extremamente subjetiva e diz respeito a uma normalização social e política. A pessoa classificada como “incapaz”, no documento, dentre outras características, é aquela que carece de recursos para comunicação, isto é, todas as pessoas com deficiência que necessitem de recursos alternativos para realizar determinadas atividades seriam “incapazes”? Neste sentido, a nosso ver, essa definição é absurda e altamente questionável em diversos aspectos, e a partir dessa conceituação, a educação especial talvez fosse a mais indicada em vários casos. Carvalho (1997, p. 39) considera que esse enfoque é determinista e a educação especial pode ser entendida como “a única solução”.

Glat e Pletsch (2011, p. 31) salientam que, com o discurso da inclusão demarcado nos documentos legais, os alunos com deficiência estão indo para as escolas regulares em turmas comuns, mas algumas pesquisas realizadas por elas, no contexto educacional, revelaram que essa população tem sido considerada quase que exclusivamente responsabilidade da equipe de educação especial, seja dentro ou fora da escola regular. As autoras explicam: “[...] o aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter uma boa integração social com colegas, mas fica excluído do processo ensino-aprendizagem”. Diante desta questão, temos a exclusão em torno do processo de inclusão, acontecendo concomitantemente, já que estes alunos estão à parte daquilo em que deveriam ser incluídos, a construção de conhecimento.

Analisaremos, a seguir, outro documento, escrito no ano de 1999, a Convenção de Guatemala, promulgada, no Brasil,

pelo Decreto nº. 3.956 em 14 de setembro de 2001. A conhecida Convenção de Guatemala tem como denominação oficial, Convenção Interamericana, para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

O documento fundamenta-se em quatorze artigos, e no 1º conceitua a deficiência: “[...] o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, s/p). É interessante porque demarca as questões sociais e econômicas que podem ser agravantes às limitações das pessoas com deficiência, exemplificados pelas dificuldades de acesso no que diz respeito aos recursos materiais e de desenvolvimento humano e aprendizagem, delineados por uma educação tradicional e normalizadora. Nesse sentido, como ressalta Kassar (2007, p. 65), “[...] é impossível pensar na educação das pessoas com quaisquer que sejam as diferenças orgânicas sem abordar a qualidade de ensino para todos os cidadãos”.

No artigo II, tem-se o objetivo desta convenção: “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Carvalho (1997, p. 58) lembra que este texto constitui-se em um documento internacional de grande importância e que “[...] tem inspirado inúmeras reivindicações em prol da inclusão de quaisquer pessoas com deficiência nas classes comuns, alegando que sua matrícula em classes ou escolas especiais constitui discriminação”. São constantes e fortes, nesse documento, as palavras discriminação, integração social e o direito do exercício da cidadania pelas pessoas com deficiência.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O documento traz a seguinte terminologia “educandos com necessidades educacionais especiais” e, no artigo 5º, define as características deste grupo de pessoas:

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p. 3).

De acordo com esse texto, as dificuldades no processo de escolarização que não estão vinculadas a quaisquer causas orgânicas se enquadrariam no grupo que necessita de atendimento especializado, o que pode ser um risco, conforme analisa Kassir (2007), pois o documento exige o atendimento a todos os tipos de criança, e, assim, permite a infiltração de grande quantidade de crianças nas escolas e classes especiais com queixas escolares e que poderiam ser avaliadas como deficientes intelectuais leves por diversos fatores, como problemas na relação professor-aluno, na aquisição da leitura e escrita, entre outros. Temos uma questão que se refere ao diagnóstico, ou seja, diversas pesquisas apontam (SOUZA, 1996; KASSAR, 2007, 2011; PATTO, 2008; GLAT, 2007) este equívoco, como retrata Kassir (2007):

O encaminhamento dessas crianças (com dificuldade de aprendizagem sem uma causa orgânica específica) a serviços especializados, a fim de “sanar” essas “dificuldades” pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de “ensinagem” e não de um problema de aprendizagem,

e não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando, na verdade, pelo rótulo das crianças com “necessidades educacionais especiais” continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido “fracasso escolar”. (KASSAR, 2007, p. 56).

Ferreira e Ferreira (2004, p. 23) destacam que a terminologia adotada, “necessidades educacionais especiais”, ampliou o foco da população que se beneficiaria de atendimento especializado e “[...] nele incluindo o conjunto dos alunos percebidos como problemáticos pela escola e, mais ainda, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles”. Reafirmamos a concepção de que o objeto da educação especial são as pessoas com deficiência, contudo o uso da expressão “educandos com necessidades educacionais especiais” fez com que a população da educação especial se estendesse à grande quantidade de crianças que não precisaria do atendimento educacional especializado, assim, enquadrar-se-iam todos que a escola avaliar imersos nas necessidades especiais.

O artigo 3º reforça essa posição quando discorre sobre o objetivo da educação especial, que seria “[...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de educação básica” (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p. 3). Kassar (2007) discute que desenvolver potencialidades demonstra uma percepção ideal de desenvolvimento humano que diz respeito a acreditar que a potencialidade é própria e inerente ao indivíduo e, caso ele fracasse, o problema é e está nele.

Com relação ao local para o atendimento, no artigo 8º, Inciso V, temos que “[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”. O artigo realça que este atendimento

deve ser realizado nas escolas de rede regular, o que supõe que haja uma sala com recursos diversos, que sejam promovedores de adaptação para as necessidades de cada aluno. Em outro artigo, o 9º, esclarece que a escola pode criar, quando avaliar necessárias, classes especiais para o atendimento de alunos que apresentarem dificuldades para aprender, e dispõe que seria de caráter transitório. Concordamos com a concepção de Silva (2009) sobre a diferenciação que faz dos termos classe especial e sala de atendimento especializado, nas palavras da autora:

Entendemos por: a) sala de atendimento especializado: um espaço, situado na escola de ensino regular, destinado a receber alunos que apresentam dificuldades no desempenho escolar para, em pequenos grupos e/ou individualmente, receberem apoio pedagógico em número de vezes semanal variável, conforme a especificidade dos casos, sempre em turno inverso ao que o estudante frequenta regularmente; b) as classes especiais são espaços organizados no interior das escolas em que se agrupam os alunos considerados com “necessidades educacionais especiais” e/ou com alguma deficiência intelectual, sensorial ou física para que os mesmos sejam escolarizados por um professor da escola. O agrupamento não considera a idade cronológica dos estudantes, mas seu nível ou desempenho escolar. (SILVA, 2009, p. 28).

Contudo, esse documento não deixa claro como seriam organizadas as salas de atendimento, se seriam em horários de contra turno, ou se as crianças seriam retiradas da sala comum para receber o apoio pedagógico, ou mesmo se frequentariam somente a sala de recurso. O texto oferece algumas possibilidades: a criação de classes especiais dentro das escolas regulares, o atendimento especializado, que pode ser tanto na escola regular quanto na escola especial (em conjunto com a escola comum), ou seja, neste os alunos frequentariam os dois lugares, e, também, somente na escola especial, para casos que não se adequarem ao ensino regular. Fica evidente, então, que tudo é possível e, desta forma, caberia à escola definir como se organizaria para atender a essa população.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, Organização das Nações Unidas - ONU/2007 ratificada pelo Decreto nº. 6.949, é um documento extenso, com 21 artigos e utiliza a terminologia pessoas com deficiência, desse modo, acirra o discurso da inclusão, na qual não se negam as limitações, sejam elas física, sensorial ou intelectual. No artigo 1, define que as pessoas com deficiência são “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, p. 15). Silva (2009) assinala que:

A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade dessas pessoas com deficiências intelectual, sensorial e física conviverem com os demais colegas e vice-versa, visualizando esse procedimento com a possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados. (SILVA, 2009, p. 27).

Em resumo, Sassaki (2002) apresenta a trajetória das terminologias utilizadas ao longo da história para designar as pessoas com deficiência, descrevendo seus significados. Para o autor, no começo da história, o termo utilizado era “os inválidos”, que indicava pessoas sem valor e assim, inúteis para a sociedade. No século 20 até, aproximadamente, o ano de 1960, era empregada a expressão “os incapacitados”, “os incapazes”, que significava indivíduos sem capacidade, e, segundo o autor, mais tarde, evoluiu para considerar estas pessoas com “capacidade residual”, para sinalizar que possuíam capacidades reduzidas. De 1960 até 1980, com a fundação de algumas associações, como a Associação à Criança Deficiente - AACD e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, os termos se alteraram para “os defeituosos”, “os deficientes” ou “os excepcionais”, que designavam pessoas com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla. Nos anos de 1981

até 1987, aparece a expressão “pessoas deficientes”, e a palavra “pessoa”, para Sassaki (2002), trouxe uma atribuição de valor como possuidores de direitos.

A partir de 1988 até 1993, alguns grupos, organizações das pessoas com deficiência questionaram o termo “pessoa deficiente”, que traduz que a pessoa em seu todo é deficiente, e a terminologia se alterou para “pessoas portadoras de deficiência”. Nesse momento, a expressão foi demarcada em vários documentos legais, como descrevemos anteriormente. Em 1990, na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, surge “pessoas com necessidades especiais” e, depois, “portadores de necessidades especiais”. Como discurremos, as necessidades especiais englobavam tanto as pessoas com deficiência quanto as que teriam outras limitações. Com a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, houve a preconização pela educação inclusiva para pessoas com ou sem deficiência e reforça a terminologia “necessidades educacionais especiais”. Após diversas discussões dos movimentos, encontros e deliberações, o termo a ser utilizado passou a ser “pessoas com deficiência”, que designa que a pessoa possui limitação, sendo esta constitutiva do sujeito. Ao reconhecer estas limitações, as diferenças não podem ser diluídas, negadas, mas precisam ser exploradas, reconhecidas, para que a sociedade esteja em constante estruturação, a fim de oferecer a estas pessoas acessibilidade em todos os níveis e participação efetiva no contexto social. Nas palavras de Sassaki (2002), é primordial

[...] identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as restrições de participação (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência). (SASSAKI, 2002, p. 5-6).

É nesse sentido que compreendemos que o atendimento a tais pessoas caminhou para a reflexão na reestruturação da escola, estabelecendo possibilidades de atuação para que as pessoas com deficiência possam estar inseridas com direito à

aprendizagem, reconhecendo suas limitações e capacidades. Desta forma, as políticas públicas de educação especial e educação inclusiva, demarcadas nos documentos legais, convergiram para a legislação específica do atendimento educacional especializado (AEE- Decreto nº. 6.571/2008) e intensificaram-se os debates da inclusão nas escolas comuns. O resgate histórico nos mostra a dificuldade de delimitar a público alvo do AEE, os seus objetivos, o local de atendimento, as funções da escola especial e escola regular, entre outros. Além das terminologias utilizadas, que contribuíram, por muito tempo, para perpetuar o estigma, o rótulo e a exclusão dos grupos marginalizados socialmente.

Com o decreto nº. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, várias dúvidas foram esclarecidas e, também suscitados questionamentos. No ano de 2011, este decreto foi revogado pelo decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O decreto de 2011 apresenta alterações do texto de 2008 e outros aspectos são abordados.

Neste documento, o público da educação especial é delimitado como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. Esta delimitação possibilitou o estudo desta demanda e a construção de um atendimento que garanta o direito, a igualdade de oportunidades para o acesso ao currículo e o desenvolvimento de projetos diferenciados para esta população, que atenda às suas necessidades. Descreve a educação especial como complementar ao ensino regular, e não substitutiva.

Assim, consideramos que este decreto é um importante documento que esclarece o atendimento educacional especializado, sendo um marco para a inclusão escolar, pois movimenta a escola, suscita a reestruturação da mesma no sentido de oportunizar a escolarização àqueles que por muito tempo foram excluídos deste processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto nº 6.949/07**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2007.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 2004.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, M. E. C; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15- Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de**

Educação Especial. Universidade Estadual Paulista, Marília, v.17, p. 105-124, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L. de. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com necessidades Especiais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular- do que e de quem se fala? In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Universidade Estadual Paulista, Marília, v.17, p. 41-58, 2011.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E OS DESDOBRAMENTOS NA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Vanilda Aparecida de Souza
Lázara Pristina da Silva*

Introdução

Esse artigo tem como objetivo identificar e analisar as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), que são voltadas para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG, regularizadas pelo Governo Federal no período de 2008 a 2013. Para isso, foi analisado o PAR do município de Uberlândia-MG, em especial a Dimensão 2, que trata da formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, tendo como foco a Área 3 (formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas) e o Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE).

As análises realizadas trazem aspectos importantes para o acompanhamento das ações do Plano de Ações Articuladas no âmbito da Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, que são destinadas à formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

O PAR no município de Uberlândia-MG

O Plano de Ações Articuladas de Uberlândia-MG foi construído no contexto do governo do prefeito Odelmo Leão, eleito em 2004 e reeleito em 2008 pelo Partido Progressista (PP). Na eleição de 2004, o candidato do PP venceu no 1º turno. Na eleição de 2008, o prefeito foi reeleito por meio da coligação denominada “Uberlândia – O Trabalho Continua”, composta por nove partidos: PP, PSDB, PPS, PR, PRB, PSC, PTN, PTB e PSDC. Com 100% das urnas apuradas, o candidato do PP venceu com 59,36% dos votos. Weliton Prado, do PT, obteve 33,97% dos votos apurados¹.

Na eleição de 2012, o prefeito Odelmo Leão apoiou o concorrente pelo Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, Luiz Humberto Carneiro. No entanto, Gilmar Machado foi eleito em primeiro turno, sendo o primeiro petista a administrar o município, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, é a segunda maior cidade de Minas Gerais. Gilmar recebeu 236.418 votos, o que equivale a 68,72% do total de votos válidos. O deputado estadual Luiz Humberto Carneiro (PSDB) ficou em segundo lugar, com 78.141 votos, o que corresponde a 27,66%% dos votos válidos. A eleição do candidato Gilmar Machado rompeu com o ciclo de administrações do PP em Uberlândia-MG, que comandava a administração municipal desde 2004².

O processo de elaboração do PAR em Uberlândia-MG teve início no ano de 2007, como consta no relato do técnico da Secretaria Municipal de Educação - SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012:

O PAR teve seu início, primeiramente, com reuniões em Brasília junto à Equipe do MEC, seguido por uma adesão formal (Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação), assinado em junho de 2007

¹ Informação disponível em: <http://www.pp.org.br>.

² Informação disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/eleicoes/2012/noticia/2012/10/gilmar-machado-e-eleito-prefeito-de-uberlandia-mg.html>.

pelo então prefeito Odelmo Leão. Ainda em 2007 foi instituída uma Comissão de Elaboração do PAR, realizando um intenso trabalho no período de outubro a dezembro de 2007 para discussões, análise e finalização da elaboração do Plano e finalmente submetê-lo à apreciação do prefeito para suas análises, considerações e assinatura. Posteriormente, o documento foi enviado à Equipe do MEC (dezembro/2007). É importante ressaltar que em 2009 o MEC disponibilizou o Plano na íntegra para que a equipe da Gestão Municipal pudesse fazer uma revisão do PAR, haja vista a ocorrência das eleições municipais (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2007 a 2012).

Com a eleição de um novo prefeito em 2013, houve a mudança do técnico responsável pelo PAR na SME. Em entrevista com o técnico responsável no período de 2013-2014, identifica-se outra avaliação no que tange aos efeitos dessa política na gestão educacional. Quando questionado sobre os apoios financeiros existentes antes e após a implantação do PAR, o técnico relata que:

O PAR hoje é a principal ferramenta do governo federal para a transferência de recursos, e o que acho mais interessante do PAR é a transferência direta; o município não tem de oferecer contrapartida que antes tinha. Por exemplo: quando o município recebe uma emenda parlamentar, ele deve apresentar uma contrapartida que, dependendo do tamanho do município, chega até 20% do valor total do recurso. Quando é um projeto que apresenta editais para o município entrar e disputar, também deve apresentar contrapartida. No caso do PAR, são os chamados recursos voluntários que estão dentro da política nacional do FNDE: apoiar e direcionar os recursos a partir das informações que são recebidas através dos municípios. Temos uma ferramenta aqui que se chama Web Acadêmico, ele recebe todas as informações da escola e isso é uma coisa “louca” [...] porque a gente tem de interpretar esses dados. Então, é o seguinte: a

escola cita desde a rampa para acessibilidade até uma sala de diretor, como um “raio-x” da escola, a partir dessas informações que depois são migradas para o Educacenso nacional. Daí o FNDE vai pegar todas as informações, direcionando os recursos. Vamos supor: nós apresentamos aqui, como te falei, a proposta de construção de doze escolas, todas foram aprovadas, estão em andamento, inclusive para a construção com metodologias inovadoras, construções pré-moldadas muito interessantes. Vamos supor que Uberlândia tem uma demanda muito grande: informamos para os representantes que transportamos muitas crianças e gastamos muito dinheiro com transporte escolar; assim, apresentamos um pedido para ônibus, e até agora tivemos aprovado seis ônibus que viabilizamos para receber. Mas a escola informa que não tem quadra coberta; então, o próprio MEC analisa, verifica que não tem cobertura de quadra e ele mesmo indica que os recursos estão sendo destinados. Assim, vemos no PAR o recurso para cobertura das quadras que eles já mandam direcionado para aquela escola a partir do “raio-X” que recebem das informações; é, pois, um sistema muito interessante. Assim, serão destinados recursos para a aquisição dos ônibus, sendo que o próprio FNDE faz as licitações e pesquisa no Brasil inteiro, com o intuito de destinar a quantidade adequada de ônibus para o local que os solicitou. A empresa que apresentou a melhor licitação é escolhida; então, gera-se um contrato com ela e o recurso vai para o município para ele pagar aquele produto – isso funciona para uma série de coisas. Outra forma se refere à Caixa Escolar, por exemplo, a escola informa que não tem acessibilidade e o FNDE tem como entrar na escola via satélite; logo, a escola é fotografada, tem endereço, longitude e latitude definidos para, a partir daí, verificar se ela tem rampa, a infraestrutura adequada (ou não). Com isso, o programa destina recursos diretamente através da Escola Acessível e o recurso dentro desse sistema chamado PAR. O sistema é o Simec, em que as políticas que estão vinculadas ao PAR são inseridas. (Entrevista – Técnico da SME responsável pelo PAR no período de 2013-2014).

O relato do técnico responsável pelo PAR no período de 2013-2014 revela que, com o PAR, houve uma nova sistemática para o repasse de recursos da União, em que os mesmos acontecem a partir dos dados registrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - SIMEC. O PAR consiste em um planejamento multidimensional da política de educação de quatro anos, sendo coordenado pelas secretarias de educação.

O PAR promove a relação direta entre União e municípios, podendo ser considerado como uma ferramenta que rompe com o distanciamento entre esses dois órgãos. Sua política de repasse de recursos financeiros dá continuidade à tentativa de descentralização de recursos para as escolas, iniciada em governos anteriores, por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que estão vinculados ao PAR. No entanto, mesmo com o aumento de recursos com o PAR, esse processo de descentralização

[...] é um processo que gera controvérsias entre os educadores. Na opinião de alguns, o repasse direto para as unidades executoras nas escolas diminui a possibilidade de corrupção e desvios. Para outros, pode se configurar como desobrigação das responsabilidades do poder público, colocando para a escola a tarefa de buscar parcerias (públicas e privadas). (RODRIGUES, 2013, p. 298).

Outro ponto que merece ser analisado diz respeito ao fato de o PAR, mesmo promovendo articulação e colaboração maiores entre a União e os municípios, não rompe com o forte obstáculo no que tange à ampliação dos recursos financeiros, “[...] sendo esta uma das fragilidades no cumprimento do regime de colaboração entre os entes federados.” (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 10).

Como mostrou os relatos dos técnicos da SME, o PAR destina recursos para programas e ações específicos, como foi citado o caso dos Programas de Reestruturação Física e Aquisi-

ção de Equipamentos para a Rede Escolar Pública. Os recursos financeiros da União são direcionados para programas específicos, e, isso pode comprometer a execução das ações previstas no PAR que têm como único responsável o município. Para que se possa avançar na melhoria da qualidade da educação básica brasileira

[...] é necessário que a União amplie de fato os recursos de assistência financeira, ampliando a sua margem de colaboração aos municípios e estados [...] e que a articulação entre os entes federados para a execução das ações seja mais efetiva. (MAFASSIOLI; MARCHAND, 2011, p. 145).

Na seção a seguir serão analisadas as ações do PAR destinadas à Dimensão 2, tendo como foco a formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG.

A Dimensão 2 do PAR: análise reflexiva acerca da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG

Nessa seção será analisado o Indicador 1, da Área 3, que faz parte da Dimensão 2. Nele é focalizada a formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme item destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 - PAR 2011-2014 - Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1

Dimensão 2 – Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área 3: Formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas	1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE).
	2. Formação dos professores que atuam em escolas do campo.
	3. Formação dos professores que atuam em escolas de comunidades quilombolas.
	4. Qualificação dos professores que atuam em escolas de comunidades indígenas.

Fonte: Manual de elaboração do PAR - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DOS MUNICÍPIOS PAR 2011-2014, março de 2011 (destaque nosso).

Em relação ao diagnóstico, primeira etapa do PAR, a avaliação realizada pela equipe técnica local resultou na seguinte pontuação para o indicador 1 da Área 3, Dimensão 2:

Quadro 2 - Pontuação Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1 - PAR 2007 e PAR 2011

Dimensão 2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar
Área 3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.

Continua

Quadro 2 - Pontuação Dimensão 2 - Área 3 - Indicador 1 - PAR 2007 e PAR 2011

Conclusão

Indicador 1. Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE)			
PAR 2007		PAR 2011	
Pontuação	Critério	Pontuação	Critério
2	Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.	4	Quando todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PAR de Uberlândia 2007 e 2011.

A pontuação atribuída ao Indicador 1 (Formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE) revela que a situação local no PAR de 2007 se apresentava insuficiente e demanda ações planejadas a curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador. No entanto, no campo da justificativa, o PAR de Uberlândia de 2007-2010 afirma que:

Quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nesta modalidade, haja vista que temos feito a formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação – MEC. Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de Programa Educação Inclusiva (PAR Uberlândia, 2007).

A justificativa presente no PAR de 2007 afirma que a pontuação 2 não condiz com a realidade local, uma vez que “[...] 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica” e que a pontuação foi alterada para um nível inferior para que o município pudesse receber assistência do MEC por meio de programas de formação de professores, como o Programa Educação Inclusiva. O PAR de 2007 traz a seguinte justificativa: “Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de Programa Educação Inclusiva” (PAR de Uberlândia 2007-2010).

Essa justificativa revela uma contradição, uma vez que 100% dos professores já possuem formação específica. Então, tal fato não justifica a necessidade de contar com a assistência do MEC.

Ao mesmo tempo, afirmar que 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica traz alguns questionamentos: O que a Equipe Técnica do PAR de Uberlândia entende por formação específica? De fato, todos os professores que atuam na Educação Especial, quilombola e indígena possuem formação adequada? Essas lacunas merecem atenção. Tentar-se-á discutir esses aspectos por meio da análise dos depoimentos dos professores que atuam em uma escola municipal, procurando contrapor esse dado com as percepções desses docentes.

Já no PAR de 2011, a pontuação para esse indicador elevou-se de 2 para 4, mostrando que houve mudança para uma situação positiva, não sendo mais necessárias ações imediatas. Essa mudança foi apresentada no PAR de 2011 com a seguinte justificativa: “[...] o município de Uberlândia atua como polo

de formação referente à Educação Inclusiva” (PAR Uberlândia, 2011-2014). No entanto, tal justificativa traz outro questionamento importante e que precisa ser considerado: o fato de o município atuar como polo de formação referente à Educação Inclusiva, como parte de um programa do MEC, implica que a realidade das escolas e dos professores de Uberlândia-MG seja satisfatória? Tal justificativa de fato atende o indicativo?

O quadro a seguir apresenta as ações previstas no PAR de 2007 e 2011, para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1:

Quadro 3 - Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1

Dimensão	2- Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Área	3 - Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas	
Indicador	1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular	
	PAR 2007	PAR 2011
Critério/ Pontuação	2 - Quando menos de 50% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.	4 - Quando todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado participam ou participaram de cursos com formação específica para o AEE.
Justificativa	Quase 100% dos professores que atuam na Educação Especial possuem formação específica nesta modalidade, haja vista que temos feito a	Inclusive o município de Uberlândia atua como polo de formação referente à Educação Inclusiva.

Continua

Quadro 3 - Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1

Justificativa		formação em serviços de alguns professores, conforme orientação do Ministério da Educação - MEC. Mudamos a pontuação de 3 para 2 para que a SEESP pudesse criar a subação de programa educação inclusiva.		
Demanda para Redes Municipais		Continuar implementando diretrizes que propiciem a formação de 100% dos professores que atuam na Educação Especial.		Continuar com as formações mensais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.
Dimensão		2- Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar.		
Área		3- Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou escolas indígenas.		
Indicador		1 - Formação dos professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ao ensino regular.		
		PAR 2007		PAR 2011
Ação	Demanda	Municipal	Demanda	Municipal
	Descrição da Ação	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação	Descrição da Ação	Assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam no atendimento educacional espe-

Continua

Quadro 3 - Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1

Ação	Descrição da Ação	especial, nas escolas do campo, nas comunidades quilombolas e nas indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.	Descrição da Ação	cializado participação de cursos com formação específica para o AEE.
	Nome do Responsável	Maria Isabel de Araújo	Nome do Responsável	Maria Isabel de Araújo
	Cargo do Responsável	Professor	Cargo do Responsável	Professor (atua como Coordenadora do Núcleo de atendimento às Diferenças Humanas NDH)
	Período Inicial	01/07/2008	Período Inicial	01/01/2012
	Período Final	31/12/2008	Período Final	30/12/2014
	Resultado Esperado	Gestores e educadores capacitados para educação inclusiva.	Resultado Esperado	Garantir formação continuada, em serviço, para os professores que atuam no AEE.
	Descrição da Subação	Oferecer curso de formação para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	Descrição da Subação	Identificar os professores da educação básica que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), nas salas

Continua

Quadro 3 - Ações PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e Indicador 1

Ação	Descrição da Subação	Oferecer curso de formação para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	Descrição da Subação	de recursos multifuncionais, e garantir, no plano de formação continuada de professores, cursos nessa área, de acordo com a necessidade do sistema de ensino.
	Estratégia de Implementação:	Apoiar a formação continuada para gestores e educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, na modalidade presencial, com 40h/aula, para os municípios-pólo do programa.	Estratégia de Implementação:	Visita às escolas para orientar a elaboração do PDE Escola Interativo e a apresentação do plano de formação continuada para os professores, garantindo a inclusão, no plano de formação continuada, de cursos para professores que atuam no AEE nas salas de recursos multifuncionais.
	Programa.	SEESP - Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	Programa.	Outros.
	Unidade de Medida.	Professor(es).	Unidade de Medida.	Visita(s).
	Forma de Execução.	Assistência financeira do MEC.	Forma de Execução.	Executada pelo município.

Conclusão

O quadro apresenta as ações do PAR de 2007 e 2011 para a Dimensão 2/Área 3 e o Indicador 1. As ações evidenciam o foco definido no PAR para a questão da formação dos professores. Analisando as ações, encontram-se expressões como “[...] continuar implementando diretrizes que propiciem a formação de 100% dos professores que atuam na Educação Especial” e “[...] continuar com as formações mensais para o Atendimento Educacional Especializado”, que explicitam a informação de que a SME de Uberlândia-MG já realizava ações no campo da formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado.

Outro dado que pode ser identificado no quadro se refere à ação de responsabilidade do município de Uberlândia-MG no PAR de 2007, destinada ao Indicador 1 (formação dos professores da Educação Básica que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ao Ensino Regular). Nesse Indicador, o PAR de 2007 prevê a promoção de programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em Educação Especial, mas não esclarece se esses docentes são de escolas municipais ou se tal ação limitar-se-á apenas aos professores que atuam no AEE.

Já no PAR de 2011, isso fica explícito quando a ação prevê “[...] assegurar as condições necessárias para que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado participem de cursos com formação específica para o AEE”. Ou seja, no PAR de 2011 as ações são destinadas apenas aos profissionais que atuam no AEE, excluindo desse foco os demais professores que atuam nas escolas que atendem alunos público-alvo da Educação Especial.

A seção a seguir apresentará os dados coletados por meio de entrevistas com profissionais (diretores, professores que atuam no AEE e docentes que atuam no Ensino Regular) acerca das ações do PAR e de suas implicações na realidade de uma escola municipal de Uberlândia-MG.

O PAR e suas implicações na formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial no município de Uberlândia-MG

Nessa seção serão discutidos os dados coletados por meio de entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da rede municipal de Uberlândia-MG que oferece o Ensino Fundamental e atende 900 alunos, distribuídos em três turnos. A escola selecionada para a pesquisa conta com 62 professores.

O AEE foi criado na escola no ano de 2007 e atende 34 alunos. Em relação aos profissionais que atuam nessa área, a escola conta com: 04 professoras de apoio; 01 psicomotricista; 01 professora de Braille; 01 supervisora pedagógica; e 01 instrutora de Libras.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistados um diretor escolar e 12 professores, sendo que quatro atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado e oito, no Ensino Regular.

A seguir serão apresentadas as análises dos dados referentes à pesquisa de campo, por meio de categorias temáticas construídas a partir do conteúdo das entrevistas. Buscou-se, primeiramente, mapear e analisar as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca da realidade do AEE no município. Em seguida, foram mapeadas e analisadas as percepções dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino acerca das ações do PAR destinadas à estruturação, à organização e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, bem como à formação continuada de professores em Educação Especial.

Foi utilizado um roteiro de entrevista com questões prévias que serviram de referência para o diálogo, sem a intenção de engessar o movimento de interlocução pesquisador/entrevistado.

As entrevistas realizadas com profissionais que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino explicitaram alguns aspectos sobre a realidade do Atendimento Educacional Especializado e da atuação pedagógica tanto no contexto do AEE quanto no do Ensino Regular.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para trabalhar com a demanda de alunos atendidos pelo AEE, os professores revelaram desafios e obstáculos presentes na realidade da escola.

A primeira coisa: acho que é a **formação dos professores em geral**, dos que estão na sala comum. Acho que isso é um ponto negativo. [...] Então, a dificuldade que vejo é em relação a nós que estamos aqui no AEE e à distância do nosso trabalho com o **trabalho feito na sala regular**. Essa é a dificuldade maior que vejo, que considero um ponto negativo. Agora, o ponto positivo é o **retorno do nosso trabalho com os alunos**, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula (Professora do AEE 1. Destaque nosso).

O depoimento menciona, mais uma vez, a questão da formação dos professores da sala de aula regular. A professora ressalta um descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. De fato, a formação dos professores em geral tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, uma vez não pode ser compreendido como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular. De acordo com a Nota Técnica nº. 55/2013/MEC/SECA-DI/DPEE, orienta-se que o AEE seja “[...] realizado em interface com os professores do Ensino Regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes” (BRASIL, 2013, p. 1). No entanto, a realidade da escola investigada mostra que essa interface entre o docente do AEE e o professor do Ensino Regular não vem acontecendo de forma efetiva. Na verdade, percebe-se no depoimento que o professor que atua no AEE encontra dificuldade em estabelecer parceria com o docente da classe comum, seja pela falta de uma diretriz que estruture a possibilidade dessa ação no contexto da dinâmica da escola, seja pela ausência de tempo e espaço que impede o contato e a interlocução desses dois profissionais (ASSIS, MENDES; ALMEIDA, 2011).

Ressalta-se, assim, que para o êxito do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE, na Educação Especial. Nesse trabalho compartilhado, ambos se comprometam com a responsabilidade de assegurar as condições necessárias para a escolarização desses educandos, rompendo com o abismo que separa o AEE e a sala de aula regular como dois espaços estanques.

No depoimento, apesar das dificuldades, a professora ressalta o aspecto positivo de seu trabalho em relação ao desenvolvimento dos alunos: “Agora, o ponto positivo é o retorno do nosso trabalho com os alunos, e isso é visto tanto no AEE como na sala de aula”. Não há como negar que esse “retorno” seria muito mais efetivo se houvesse o trabalho colaborativo entre os dois profissionais.

Para outro profissional, as dificuldades encontradas passam por outros elementos relacionados ao espaço físico, à acessibilidade e aos recursos didáticos:

Eu acho que as dificuldades são a **falta de espaço físico e adequado [...] e em relação a materiais e recursos didáticos**. Acredito que o problema maior se refere ao espaço físico e à **avaliação do aluno do Atendimento Educacional Especializado**, a dificuldade do registro de notas desse aluno. Eu acho uma dificuldade muito grande porque se pensou na inclusão e não se pensou como avaliar esse aluno. Não se pensou na **falta de oficinas profissionalizantes para enquadrar esse aluno no mercado de trabalho** (Professora do AEE 2. Destaques nossos).

Vemos como positivo o **crescimento dele [aluno] enquanto pessoa**. Há ainda a questão da **inclusão**, que não é feita da maneira como deveria ser, não por causa das instituições e dos profissionais que estão aqui, mas por conta de toda uma política, e nem a falta de vontade de você atender adequadamente, mas sim, às vezes, em relação ao espaço físico. Por exemplo: a **psicomotricidade não tem espaço para que seja pos-**

sível desenvolver o trabalho de maneira adequada; assim, adéqua-se da forma melhor possível para atender. Acho que ainda não vi o ponto negativo do AEE, porque vemos a mudança da criança que é atendida; não vemos o lado negativo, apenas o positivo. O ponto negativo seria **não ser atendido como deveria ser no geral, na sala de aula comum.** Acho que há mais ponto positivo do que negativo (Entrevista com a professora 4. Destaques nossos).

O trecho da entrevista destaca dificuldades como a inadequação do espaço físico e a falta de acessibilidade e de recursos didáticos, fatores que interferem tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Em seu depoimento, a Professora 4 demonstra que a legislação ainda não vem sendo plenamente contemplada na realidade da escola investigada. Nesse contexto, a Professora 3 trouxe à tona outras questões para o debate, que também possuem forte interferência no processo de escolarização dos alunos:

O ponto positivo é o atendimento na própria escola, no contraturno. O negativo é que **falta uma equipe mais especializada, uma equipe multidisciplinar** para atender essas crianças, porque muitas são encaminhadas e precisam de uma **fonoaudióloga, de uma psicóloga** para complementar o trabalho; é muito difícil para as mães conseguirem marcar consultas em postos de saúde, e a maioria não tem condição de pagar médicos particulares. Então, esses são os pontos negativos, sendo que deveria ter mais atendimento (Entrevista com a professora 3. Destaques nossos).

A fala aborda a ausência de uma equipe multidisciplinar, inviabilizando a possibilidade de o aluno ter acesso ao AEE na própria escola em que está matriculado no Ensino Regular. No entanto, a presença de uma equipe multidisciplinar na escola pode trazer implicações que precisam ser consideradas, dado que essa prática foi executada durante anos e levou a preponderância das questões relacionadas à saúde em detrimento das

educacionais. As crianças ficavam reféns de laudos e atividades, tais como terapias de fala, visão etc., não tendo tempo disponível para as tarefas relacionadas ao processo de escolarização. Nesse sentido, tal questão precisa ser repensada com cautela pelos docentes.

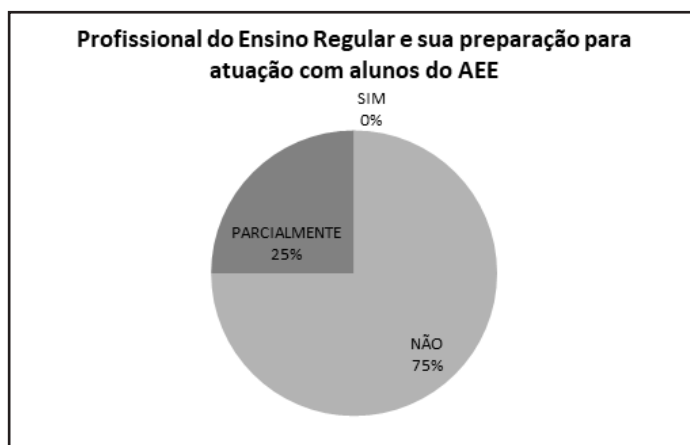
Percebe-se que a dificuldade com a questão da acessibilidade ainda permanece na realidade da escola investigada. Essa dificuldade é confirmada com o depoimento do diretor da escola, acerca das ações do PAR destinadas à Educação Especial:

Não conheço as ações do PAR por completo. Na Educação Especial do município, só conheci o projeto da Escola Acessível que ofereceu uma verba em 2011 e que foi planejado em 2012. Na escola tivemos as primeiras adaptações na parte física. Com essa verba, foi possível fazer o piso tátil, as barras dos banheiros, o trocador e a compra de alguns materiais pedagógicos para as salas de recursos. Mas não veio outra verba para ampliação da parte física, como construção de salas de aula para o AEE. O AEE funciona em uma sala adaptada pequena e pouco arejada. Não foi feita nenhuma reforma e ampliação para o AEE. Somente veio essa verba do recurso federal em 2011 e que foi utilizada. Até agora, nada mais, e há muito a fazer. Dentre as dificuldades na oferta dos serviços do Atendimento Educacional Especializado para todos os tipos de alunos, destaco a questão do espaço físico. Não possuímos salas amplas e acessíveis na escola para atender o número de alunos que, a cada ano, cresce mais. Mais turmas de AEE deverão ser abertas e não temos espaço físico. Além disso, não contamos com o apoio de profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, arteterapeutas etc. Embora os alunos sejam encaminhados para tais atendimentos, muitos pais não garantem esse apoio externo, que é muito importante. A escola não consegue caminhar sozinha. (Entrevista – Diretor escolar).

Nota-se, no trecho da entrevista, que muitas ações e demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR. Nesse sentido, levanta-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na instituição de ensino e sentidas por seus profissionais.

Os professores que atuam no Ensino Regular apresentaram as seguintes percepções acerca de sua preparação profissional para atuar com alunos do AEE:

Gráfico 1 - Preparação profissional dos profissionais da sala comum para escolarização de alunos do AEE na escola pesquisada.



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da pesquisadora.

Os dados evidenciam que a maioria dos professores que atuam na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE. Isso também ficou evidenciado nas entrevistas, em que a formação dos profissionais que atuam no Ensino Regular não oferece suporte para a atuação deles com alunos público-alvo da Educação Especial. Essa fragilidade na formação é explicitada nos depoimentos a seguir:

A dificuldade com o AEE é que **não conhecemos todos os caminhos para trabalhar com eles** e nem há no laboratório todos os materiais para serem trabalhados, como teclado apropriado; então, a dificuldade passa por aí (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).

As maiores dificuldades que vejo dizem respeito à adequação de material para esses alunos e à adequação de espaço físico; acho que isso é muito importante para o trabalho ficar bem desenvolvido. **Tempo para estudo, para lidar com essa deficiência, com essa dificuldade desse aluno, acho que falta ainda mais conhecimento sobre como lidar**, juntamente com a estrutura, que ainda é precária (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

A primeira dificuldade é **o não conhecimento da deficiência do aluno, sem ter segurança de conhecimento do caso**. Eu já trabalhei com DA [Deficiência Auditiva], baixa visão e dificuldade motora. O mais difícil foi trabalhar com DA, pois, na época, não tinha nem conhecimento de Libras. **Acho que a falta do conhecimento com o aluno é o aspecto mais difícil** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4. Destaques nossos).

A maior dificuldade que vejo é o fato de os alunos do AEE chegarem à sala de aula e **não sabermos o problema deles**. Esta é a maior dificuldade: **percebemos o problema, mas não sabemos qual ele é; então, temos que perguntar para outras pessoas, procurando saber** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 5. Destaques nossos).

A dificuldade é **que não sei trabalhar com eles, não tenho formação para isso também**, só essa a dificuldade (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Recursos e a **falta de capacitação** são as principais dificuldades (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Os depoimentos explicitam as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, o que pode comprometer o processo de escolarização dos alunos. Tais dados permitem inferir que a formação continuada de professores para a prática de uma escola inclusiva ainda se encontra distante da realidade da escola investigada. Nesse sentido, há a necessidade de se pensar em políticas de formação continuada, a fim de contribuir na construção de concepções e práticas para que seja garantido o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma formação de acordo com a realidade em que esses profissionais vivem, pois, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, “[...] a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se.” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 38).

O professor do Ensino Regular 6 apresenta mais explicitamente suas dificuldades. Para além da formação, ele revela ausência de orientação pedagógica na escola para sua atuação:

A dificuldade maior é não conhecer o que fazer, porque, como são muitas deficiências, não tenho formação para isso. Então, a minha dificuldade é esta: até onde posso ir, até onde posso cobrar, o que eu posso fazer por ele, se eu cobrar demais pode (ou não) ser o correto, ou se eu não cobrar também pode não ser o correto. Acho que a minha dificuldade é saber o que é certo, o que tenho realmente que fazer, como que tenho que trabalhar, porque se for igual a todo mundo, cobro demais. Por exemplo, o aluno “Felipe” não gosta muito de fazer as coisas; às vezes, se fico muito em cima dele, tal aluno já não quer vir na escola, mas, se o deixo muito livre, tenho medo de a mãe dele vir e questionar: Ele não está fazendo nada? Eu acho que essa é a minha dificuldade (Entrevista com Professor do Ensino Regular 6. Destaques nossos).

Sendo assim, os dados evidenciam que ações destinadas à formação dos professores que atuam no Ensino Regular precisam ser realizadas para que seja garantida uma escolarização de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial, para além das ações do AEE, no contexto da sala comum:

[...] pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores. (OMOTE, 2003, p.157).

Essa lacuna explicita uma limitação do PAR que não contempla, na etapa de diagnóstico, a formação de professores que atuam nas salas comuns e sua formação para trabalhar em Educação Especial. O PAR limita-se à formação dos professores que atuam no AEE, como se a inclusão fosse responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam nessa frente.

Nesse sentido, pode-se inferir que ainda há muitas dificuldades das políticas para incluir e oferecer atendimento adequado aos alunos da Educação Especial (PRIETO, 2002). Isso implica, por um lado, a necessidade de ações comprometidas com a concepção de Educação Inclusiva para além dos serviços do AEE e, por outro, a necessidade de políticas de formação de professores na perspectiva da inclusão que considerem as reais demandas da escola pública e de todos os profissionais que nela atuam.

Tais dificuldades são identificadas com maior ênfase nos depoimentos dos professores que atuam no Ensino Regular:

Na verdade acho **um pouquinho fraco** o que a secretaria oferece [em questão de cursos], pois, com a demanda de alunos que temos dentro da escola e a demanda de problemas que percebemos, acho que o que a secretaria oferece é muito pouco. **Precisaria investir mais nos professores**, porque todas as escolas têm alunos com necessidades especiais variadas. Deve haver mais recursos e cursos mais direcionados para poder atender de forma eficaz. Talvez seja até esse o motivo de o professor não acreditar nas pos-

sibilidades de o aluno ser incluso para que ele possa, pelo mínimo possível, estar se desenvolvendo (Entrevista com Professor do Ensino Regular 1. Destaques nossos).

A formação continuada para o trabalho com alunos da Educação Especial **não atende minhas necessidades**. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 2. Destaques nossos).

A formação oferecida não atende. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 3. Destaques nossos).

Não contempla e precisava melhorar, pois essas formações, o PNAIC que a gente faz, por exemplo, não abordaram em nenhum momento a Educação Especial. Teve um tópico, mas ele não foi trabalhado. Recebemos o material de Educação Especial – está lá na minha casa, são muitos livros, mas eles não foram trabalhados. No ano passado não foi trabalhado, pois foi dito que não havia tempo, sendo trabalhados somente os ditos “normais”. **Então, a formação não contempla**. (Entrevista com Professor do Ensino Regular 6. Destaques nossos).

Acho que o **respaldo é pouco**, a pessoa que estuda para aquilo é que tem mais condições – penso dessa forma. Só a formação de um ano não contempla; tem de ser mais aprofundado para trabalhar com essas dificuldades, visto que tem de ser um profissional com experiência para fazer um diagnóstico seguro e fazer os encaminhamentos (Entrevista com Professor do Ensino Regular 7. Destaques nossos).

Apenas um professor afirmou que o curso feito na área da Educação Especial lhe ofereceu suporte para atuação profissional, apesar de mencionar que fez apenas um:

Sim, eu penso que o **curso que fiz me deu suporte**. É lógico que cada professor também precisa correr atrás para aperfeiçoar a capacitação que teve e personalizá-la dentro da área que ele trabalha, só que muitos infelizmente não fazem isso. Creio que o curso dá esse suporte, sim (Entrevista com Professor do Ensino Regular 8. Destaques nossos).

Enquanto isso, dois professores afirmam que não sabem avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pela SME na área da Educação Especial:

Como **não fiz nenhum curso** voltado para a Educação Especial, não posso dizer que eles não atendem. Acredito que toda formação continuada voltada para as crianças que têm alguma deficiência especial melhora, sim, o trabalho do professor em sala de aula. É uma coisa boa que temos de tirar proveito disso para aplicar na escola (Entrevista com Professor do Ensino Regular 4. Destaques nossos).

Não sei te responder, pois **não participo de nenhuma formação nessa área** (Entrevista com Professor do Ensino Regular 5. Destaques nossos).

Considerações finais

Este estudo teve como propósito analisar as ações do Plano de Ações Articuladas destinadas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, bem como seus efeitos na formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado, no município de Uberlândia-MG.

Com base nos dados analisados nesta pesquisa, foi possível apontar algumas considerações acerca da Educação Especial no município em questão, a partir das ações do Plano de Ações Articuladas, política federal que vem assumindo grande interferência na política educacional dos municípios brasileiros.

A investigação realizada neste estudo permitiu acompanhar o processo de elaboração do PAR no município de Uberlândia-MG, onde começou no ano de 2007.

Um conjunto de considerações pode ser notado nas análises das percepções dos professores que trabalham em uma escola municipal. Dentre essas considerações destaca-se a im-

portância da formação continuada dos docentes que atuam na sala de aula regular, de acordo com o descompasso entre o trabalho pedagógico realizado no contexto do AEE e o trabalho conduzido na sala de aula regular pelo professor regente. Mais uma vez, as percepções dos professores que atuam na escola confirmam que a formação dos docentes geralmente tem implicações no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, e que esse processo de escolarização não pode ser compreendido como um processo fragmentado constituído por momentos estanques e desconexos entre o AEE e a sala de aula regular.

Os dados demonstraram que, para a qualidade do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, é importante a efetivação de um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os docentes que atuam no AEE. Para esse trabalho colaborativo, a formação continuada de ambos é fator primordial.

Tais dados permitiram também fazer algumas considerações acerca de outras dificuldades, como a inadequação do espaço físico, de acessibilidade e de recursos didáticos, o que interfere tanto no trabalho do AEE como na sala de aula regular, podendo comprometer a atuação pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Foi possível identificar que muitas demandas da escola não foram contempladas nas ações do PAR, levantando-se o questionamento acerca da coerência das ações previstas no PAR do município e as reais necessidades vivenciadas na escola e sentidas por seus profissionais. A maioria dos professores que atuam na sala de aula regular não se sente preparada para atuar com alunos do AEE; logo, a formação continuada não atende às reais necessidades para uma atuação dos docentes com alunos público-alvo da Educação Especial, o que explicita a fragilidade na formação continuada desses professores para a prática de uma escola inclusiva.

As considerações realizadas aqui não têm a pretensão de encerrar o debate, mas de abrir novos olhares e pensar novas possibilidades para que as boas intenções e as promessas em prol de uma educação de qualidade sejam efetivadas. Não se

deve utilizar o conceito de “qualidade” utilizado como slogan em muitas políticas que trazem efeitos nocivos para a educação, mas sim conceito de “qualidade” que garanta a aprendizagem com êxito, considerando as diferentes dimensões envolvidas que vão desde as condições externas econômicas e sociais que acometem a escola até as condições internas relativas aos processos de organização, gestão e de ensino e aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes. Daí a importância de novas reflexões, novos olhares, novas investigações; afinal, o desafio de consolidação de uma educação de qualidade continua em aberto.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ASSIS, C.P; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 6., n. 11, p.1-15, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov. 2011a.

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 62/ 2011**, 08 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC / SECADI /DPEE, 2011b.

_____. Ministério Da Educação. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014**. Guia Prático de Ações para Municípios. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, nov. 2011c.

BUIATTI, V. P. **Atendimento Educacional Especializado**: Dimensão Política, Formação Docente e concepções dos Profissionais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, São Paulo, n. 1, 2005, MEC/ SEESP.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

MAFASSIOLI, A. da S.; MARCHAND, P. S. Plano de Ações Articuladas: competências dos entes federados na sua implementação. **Revista @mbienteeducação**. v. 4, n. 2, p. 134-46, jul./dez. 2011.

MESQUITA, A. M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. A política de formação de professores para

educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada, In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 1, p. 33-47, 2003.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002.

RODRIGUES, C. M. L. O Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 292-306, maio/ago. 2013.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2009.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei Orgânica do Município de Uberlândia Minas Gerais**. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 1992.

_____. **INSTRUÇÃO NORMATIVA SME N. 1/2011**. Normas para o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O TRABALHO REALIZADO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Viriane Prado Suiatti
Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida Souza*

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre estudos e discussões realizadas pelos cursistas da 6ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas. O presente curso possui carga horária de 180 horas e foi desenvolvido no ano de 2013 por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e é uma vertente da rede de formação continuada à distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Entre os principais objetivos do curso, encontramos o de promover uma formação continuada à distância, via web, para professores da rede pública que trabalham ou queiram atuar na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em específico com alunos surdos. Neste sentido, o presente curso apresenta uma proposta de implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em nível de aperfeiçoamento e discute aspectos do Atendimento

¹ Em 2007, no momento da elaboração da proposta do curso, havia a SEESP, mas, em 2011 foi extinta a Secretaria de Educação Especial e fundida à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). No lugar da SEESP, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 02 de junho de 2013.

Educacional Especializado oferecido a alunos surdos e, ainda, enfoca elementos da mediação pedagógica como estratégia de atuação docente (BRASIL, 2007).

O curso é ministrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, que se caracteriza por ser um espaço destinado à interação e comunicação entre todos os sujeitos, ou seja, constitui-se como um ambiente de interação virtual construído a partir de tecnologias de comunicação computacional que visa a interação entre usuários. Quando aplicado em processos educativos, esse ambiente virtual torna-se um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a construção colaborativa do conhecimento (BRASIL, 2007).

Para a realização deste curso foi composta uma equipe de profissionais, sendo eles: professores formadores, tutores, coordenação e supervisão de tutoria, que trabalham na concepção, organização e disponibilização de atividades nesse ambiente.

Entre os conteúdos contemplados no curso, estão: Educação à Distância; Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas; Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e Noções Básicas de Libras. Nosso foco será na Unidade III do curso, intitulada: Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, com carga horária de 45h e que possui o objetivo de possibilitar aos professores conhecer e aprofundar os conhecimentos referentes ao atendimento educacional especializado voltado para alunos surdos. Entre os conteúdos abordados nessa unidade estão: gestão democrática: projeto político-pedagógico e articulação entre a escolarização e o atendimento educacional especializado; estratégias pedagógicas, recursos, serviços e materiais desenvolvidos em sala de recursos multifuncionais; Plano de Atendimento Educacional Especializado e participação da família na dinâmica escolar.

Vale destacar que no curso privilegia-se uma relação de interação entre os participantes do curso e um dos espaços destinados a essa interação são os fóruns de discussão. Espaço esse no qual foram realizadas as análises que tecemos sobre as concepções dos cursistas sobre o trabalho realizado no AEE. Para Kenski (2002) os fóruns são importantes espaços, assíncronos,

democráticos, abertos para a participação de todos e, além disso, podemos voltar a esses espaços no decorrer de todo o curso.

Assim, mantendo o anonimato de todos os sujeitos pesquisados, utilizamos três fóruns do curso para identificarmos e compreendermos algumas das concepções de professores da rede pública sobre o trabalho no AEE.

A partir das questões expostas, este trabalho fundamenta-se nos pressupostos de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, para André (2005, p.47), busca compreender “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”. Além disso, utilizamos da teoria da análise de conteúdo, a partir do conceito elaborado por Bardin (2011):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p.37).

Segundo Bardin (2011) a pesquisa qualitativa coaduna com a análise de conteúdo, pois a característica básica da análise de conteúdo é a inferência, apoiada nos discursos, na interlocução entre as pessoas e na literatura. O método da análise de conteúdo “[...] aparece como ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso.” (SILVA E ASSIS, 2010, p. 148).

A análise de conteúdo permite a categorização, ou seja, o processo de agrupar em unidades de registro as características comuns nos depoimentos em temas que surgiram a partir dos discursos dos participantes. Esta dinâmica possibilitou a organização dos dados na presente pesquisa, com os recortes de todo o material obtido, extraiu-se o máximo de informações que pudessem dialogar com os questionamentos propostos neste estudo. Demarcou-se os depoimentos em tabelas para em seguida, ser realizada a discussão do material.

Nos tópicos seguintes, destaca-se a caracterização dos sujeitos, logo, os eixos de análise do conteúdo dos depoimentos dos participantes de três turmas do curso de aperfeiçoamento em AEE para alunos surdos.

Organização do curso e sujeitos da pesquisa...

Nosso objetivo nesse trabalho, como já citado anteriormente, é identificar as concepções dos participantes da 6ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos” sobre o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado de suas respectivas cidades.

O curso foi realizado no decorrer do ano de 2013, pelo Centro Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia. O intuito desse curso foi qualificar professores que atuam em escolas públicas para atuarem no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.

Analizamos três amostras dos fóruns de discussão do curso, de três turmas do Curso de Aperfeiçoamento Educacional Especializado para Alunos Surdos. Os fóruns foram realizados na Unidade III do curso, intitulado: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e entre os conteúdos que são trabalhados nessa unidade encontramos os seguintes capítulos: Capítulo I: Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos; Capítulo II: As Concepções sobre a Surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional; Capítulo III: O Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos: criando sentidos e significados; Capítulo IV: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos: Construindo o fazer cotidiano na escola; Capítulo V: O Surdo e o Atendimento Educacional Especial: Onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? E, Capítulo VI: Família do Aluno Surdo e a Escola.

Obteve-se a participação de 39 sujeitos nesses três fóruns, sendo todos professores em efetivo exercício em escolas públicas de diversos estados do país, como: SC; MG; BA; RS; CE; RJ,

entre outros.

As questões que permearam a construção dessa pesquisa foram: Quais as concepções dos professores das escolas públicas que participaram desse curso à distância sobre o trabalho que está sendo realizado no AEE? Considerando os conceitos estudados no decorrer desse curso sobre as diferenças entre os conceitos de surdez como um tipo de deficiência e surdez como uma diferença cultural, na opinião dos cursistas para quem se destina o AEE? Para esses sujeitos quais são as responsabilidades dos profissionais que trabalharão no AEE? Qual a concepção de inclusão está presente no AEE? Buscou-se estabelecer um diálogo com os discursos dos cursistas sobre as questões acima, apresentadas nos fóruns, organizadas a seguir, nos tópicos das análises.

1) O AEE e a inclusão escolar

Após o estudo da legislação, em específico, o artigo 13 da Resolução nº 4, do CNE/CEB4/2009, referente às atribuições do professor do AEE, foi proposto no fórum o debate da seguinte questão: “Que noção de inclusão está presente no AEE?” Destaca-se na tabela abaixo alguns depoimentos.

Tabela 1: Concepção de inclusão no AEE

Sujeitos/ Turma	Depoimentos
Sujeito 19, turma 1	A noção de que o professor tem que saber diagnosticar cada aluno, saber qual é a sua dificuldade, saber trabalhar com todos por igual e saber usar os recursos pedagógicos que o AEE nos proporciona. Assim como estou aprendendo com este curso.

Continua

Tabela 1: Concepção de inclusão no AEE

Conclusão

Sujeito 4, turma 2	A noção de inclusão abordada no AEE é que o aluno independente de sua necessidade especial tenha condições reais de se desenvolver plenamente assim como qualquer educando promovendo sua participação e autonomia nas atividades do cotidiano.
Sujeito 3, turma 3	Na realidade não se nota essas condições nas suas totalidades asseguradas pelo sistema educacional brasileiro, muito se fala em inclusão porém o mínimo ou quase nada se concretiza.
Sujeito 11, turma 2	Além da dificuldade de garantir o Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos, público-alvo da Educação Especial, considero como um desafio a ser superado a ausência de professores que conheçam e utilizem a LIBRAS na sala de aula comum e na sala recurso.
Sujeito 36, turma 3	Se faz necessário concretizar no cotidiano dessa instituição o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender. Neste sentido, nosso país ainda têm um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino.

Fonte: Dados construídos nos depoimentos. Elaborada pelas autoras SILVA, BUIATTI E SOUZA (2014).

Analizando os depoimentos dos fóruns das três turmas, constatou-se que as primeiras participações dos cursistas se relacionam às discussões teóricas demarcadas nos artigos, na legislação, e, na medida em que o debate se acentua, com a mediação do tutor, as questões voltam-se para a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano da escola, no trabalho que é realizado no AEE.

Os dois primeiros relatos (sujeito 19 e sujeito 4), trazem apontamentos da legislação, das atribuições dos profissionais que atuam no AEE e da garantia de todos à igualdade de oportunidades.

Encontra-se na legislação, na Resolução nº. 4 de 2009, na nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010, e, também no documento orientador para o programa de sala de recursos multifuncionais, as atribuições do professor do AEE.

1 - Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (BRASIL, 2010, p. 3).

Considerando o público alvo do AEE, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades, é necessário avaliar o processo formativo do educando, investigando de que forma o meio proporciona as possibilidades de desenvolvimento dessa pessoa, pois

[...] é nos obstáculos com que a criança deficiente se depara no seu processo de desenvolvimento que ela encontra estímulo para lutar pela sua superação. Isso só é possível com a ajuda de formações psicológicas que se formam no percurso de seu desenvolvimento e que não dependem apenas da deficiência em si, mas principalmente das condições sociais que a criança vive (MIRANDA, 2003, p. 73).

Investigando esse espaço de produção, buscamos não mais aquilo que está no sujeito, mas as relações vivenciadas por ele, pois esse campo reflete os sentimentos da criança perante suas dificuldades, o discurso dos professores ante as necessidades do atendimento educacional especializado para o aluno, a ansiedade das famílias diante dos filhos com determinadas

limitações. Isto requer o deslocamento da questão para a importância de se pensar em projetos pedagógicos para esses discentes e o conhecimento do funcionamento e da rotina da escola para incluir a demanda do AEE.

O profissional precisa voltar-se para o acolhimento das necessidades dessas pessoas e a intervenção nos fatores considerados como barreiras e/ou maximizadores das limitações desses discentes além da adoção de posturas que viabilizem os seus processos de aprendizagem e autonomia. Para tal, a avaliação mostra-se como fundamental, pois, a partir do diagnóstico desses fatores, pode-se construir uma intervenção que cause movimento nas estruturas, família, escola e no próprio aluno e que vise à construção de projetos que possibilitem a inclusão desses alunos no sistema educacional.

O participante da pesquisa (sujeito 19) destaca que o curso está promovendo o debate e aprendizado sobre as estratégias de avaliação, e atendimento da demanda do AEE. Porém alguns depoentes descreveram que há na legislação a garantia de acessibilidade, mas no cotidiano da escola, a inclusão educacional ainda é incipiente. Destacam a falta de formação profissional, a resistência dos educadores e a desigualdade existentes no país.

Considerando que o professor é o profissional que atua diretamente com o ensino e a aprendizagem, é primordial a formação adequada e o conhecimento sobre a organização do ensino e do currículo de maneira a atender às diferentes necessidades. O decreto do AEE nº. 7.611/2011

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos inter-

pessoais (BRASIL, 2011, p. 1).

Dessa forma, o decreto assinala a formação para o atendimento das diversas linguagens, no caso específico, para as pessoas surdas ou cegas, bem como demarca a qualificação de toda a equipe da escola para a educação inclusiva do público do AEE. Assinala a formação com o intuito de promover a aprendizagem, participação dos estudantes em todas as atividades e na inclusão social, que abrange os vínculos interpessoais destes discentes com colegas, educadores e demais funcionários da escola.

Assim, é primordial que esta formação aconteça, pois a qualidade da formação docente relaciona-se à garantia da capacidade desses profissionais realizarem um estudo da teoria, bem como da prática, levando em conta sua realidade política, pedagógica e, nas palavras de Silva (2010) “[...] ser capaz de se posicionar frente às situações apresentadas em seu cotidiano, agindo com autonomia teórica e prática nos diferentes contextos que poderão surgir no exercício da profissão” (SILVA, 2010, p. 24).

O presente curso, é uma iniciativa do Ministério da Educação que viabiliza a formação continuada do docente para o atendimento da demanda da Educação Especial, mas agregada à esta formação, cada instituição precisa promover em seu locus de trabalho discussões, estudos de casos, da literatura, enfim, movimentar-se no sentido de que a inclusão se torne uma realidade.

2) AEE e a pessoa surda

O próximo fórum analisado neste estudo traz o seguinte questionamento: “Considerando os conceitos de cultura surda, identidade surda e de diferença, bem como o quadro que diferencia surdez como deficiência e surdez como diferença cultural, para quem se destina o AEE?” A tabela a seguir, assinala alguns depoimentos.

Tabela 2: O AEE e a pessoa surda

Sujeitos/ Turma	Depoimentos
Sujeito 4, turma 1	O AEE busca complementar ou suplementar a educação regular através de recursos que sanem ou diminuam as barreiras encontradas pelo aluno com deficiência possibilitando assim sua plena participação, autonomia e independência.
Sujeito 18, turma 2	As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo um ensino para desenvolver conteúdos acadêmicos e sim, objetiva suprir a necessidade do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam minimizar suas limitações, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, realizando assim, a inclusão.
Sujeito 22, turma 3	O AEE para pessoa com surdez precisa ser visto como uma construção, desconstrução e reconstrução de experiências e vivências, que a organização do conteúdo curricular esteja pautada em um currículo dinâmico, alterável, possível da ampliação para que atenda todos os alunos.
Sujeito 13, turma 2	O momento do AEE é para o desenvolvimento das potencialidades dos surdos por meio de atividades que valorizem e promovam sua língua materna, tendo em vista o desenvolvimento do surdo e de sua identidade em um espaço pedagógico que será dividido em três momentos: momento do AEE em LIBRAS, de LIBRAS e para o ensino de língua portuguesa.

Continua

Tabela 2: O AEE e a pessoa surda

Conclusão

Sujeito 9, turma 1	Quando é realizado este atendimento, ele deve ser trabalhado em parceria com o professor da sala de aula comum, para que seja feito um processo de descobertas e realizações nas atividades e desenvolvimento do aluno.
--------------------	---

Fonte: Dados construídos nos depoimentos. Elaborada pelas autoras SILVA, BUIATTI E SOUZA (2014).

Constatou-se nos relatos que grande parte dos participantes fizeram uma reflexão sobre o AEE enquanto sistema de ensino complementar e/ou suplementar no processo de escolarização, questão debatida e pontuada na apostila estudada por eles no curso. De acordo com a legislação, o AEE funciona como atendimento extra turno, o discente frequenta o ensino regular num período e, em outro turno, é realizado o AEE como complemento à sua escolarização para dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou suplementar, no caso da superdotação ou das altas habilidades. Fávero (2008) enfatiza que a inclusão plena aponta que a educação especial não pode ser entendida como substitutiva ao ensino comum, sendo a sua substituição incompatível com a igualdade de acesso e permanência na escola, prevista na Constituição Federal de 1988, art. 206.

As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas ocorridas na sala de aula durante o processo de escolarização, embora ambas sejam parte do processo. O AEE é oferecido em horário oposto ao que os estudantes frequentam a sala de aula comum, para que estes possam cursar regularmente o ensino regular na sala comum, sendo que, nesta, terão acesso a todas as aulas ministradas ao restante da turma, pois o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização.

No capítulo IV da apostila, Silva (2012a) destaca que o AEE para os sujeitos surdos precisa desenvolver e ampliar as condições de aprendizado no oferecimento de recursos de acessibilidade² ao currículo escolar. Destaca que a aula de Libras é um direito deste aluno e a língua portuguesa como segunda língua. Para a autora, é essencial que “ao se trabalhar com a informação e a cultura, deve-se buscar apresentar informações de mundo básicas de forma a aproximar os estudantes surdos do nível de conhecimentos e informações que os ouvintes possuem.” (SILVA, 2012a, p. 124).

Neste sentido, como destacaram os sujeitos 22 e 13, o currículo precisa ser flexível, no sentido de se compreender que existem especificidades na comunicação destas pessoas que precisam ser consideradas, ou seja, que sejam oferecidos, acessibilidade e construídos projetos diferenciados, de acordo com suas limitações e necessidades.

A flexibilização curricular, termo aliado à acessibilidade significa “[...] enriquecê-lo, abrir possibilidades, experimentar novas formas de organização e desenvolvimento”. Assim, é preciso romper com o preconceito e com posturas homogeneizantes que “[...] valorizam e priorizam determinados grupos de saber” (SILVA, 2012b, p. 28). A compreensão da flexibilização curricular abrange a concepção das diferenças humanas, das diversas formas de aprender e, neste sentido, a construção de projetos pedagógicos que considerem a acessibilidade curricular, “[...] os currículos precisam demonstrar o compromisso político com a garantia de que todos poderão cursá-lo” (SILVA, 2012b, p. 30).

Contudo, o AEE não é único espaço de circulação destas pessoas na escola, a maior parte do tempo, elas permanecem na sala de aula comum. Assim, como destacou o sujeito 9 o AEE deve estar em parceria com o professor do ensino regular. O

² Compreende-se que a acessibilidade abrange a estrutura física, espacial, as condições de comunicação, o acesso à informação, os recursos e materiais didático-pedagógicos para o agenciamento da aprendizagem a todas as pessoas, o uso de tecnologias assistivas e o transporte coletivo com as adequações necessárias para o uso das pessoas com qualquer limitação, seja física ou sensorial.

aluno do AEE transita em todos os lugares, na sala comum, no AEE, nos pátios da escola, nas aulas de educação física, ou seja, o acesso destas pessoas precisa ser estruturado em todos os ambientes.

Os documentos legais salientam a necessidade do trabalho integrado, a nota técnica- SEESP/GAB/N. 11/2010 dispõe sobre as funções do AEE na escola, entre elas, “[...] promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros” e destaca como diretrizes do AEE “[...] estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, [...] bem como as parcerias com as áreas intersetoriais.” (BRASIL, 2010, p. 2).

A legislação estabelece que a comunicação e o trabalho articulado são atribuições dos profissionais do AEE e fazem parte da organização e estruturação deste atendimento. O trabalho em conjunto fortalece as práticas no AEE, auxilia os alunos, as famílias e todos os profissionais que estão envolvidos no atendimento, além de desenvolver as potencialidades dos educandos.

3) A atuação dos profissionais do AEE

A última questão analisada neste estudo, refere-se a seguinte questão, colocada no fórum: “ Quais são as tarefas do professor ou da professora que trabalhará a partir da concepção do AEE?”. Segue alguns depoimentos.

Tabela 3: A atuação dos profissionais do AEE

Sujeitos/ Turma	Depoimentos
Sujeito 37, turma 1	Somente elaborar, diagnosticar e pôr em prática planos de ensino e currículos prontos não é o suficiente. Ter uma boa convivência com órgãos que possam motivar a convivência e socialização dos alunos é imprescindível, uma vez que estimula a aprendizagem e a boa convivência.
Sujeito 2, turma 2	O profissional que realiza o atendimento educacional especializado tem suas atribuições como identificar a deficiência, estudar e organizar um plano de atendimento que atenda o aluno em suas dificuldades e habilidades, definindo as formas de atendimento seja ela individual ou em grupo, os dias e horários, as adequações de materiais a serem utilizados tanto no atendimento como na sala de aula regular, trabalhar em conjunto com toda a equipe pedagógica e principalmente com o professor regente da turma a qual o aluno está incluído.
Sujeito 15, turma 3	Esta sensação de às vezes estarmos sozinhas, deve-se ao fato de alguns professores do ensino regular desconhecerem a importância do AEE e não darem credibilidade aos professores do AEE.
Sujeito 29, turma 1	O professor será um mediador, através de metodologias adequadas, planos de atendimentos individualizados e coletivos.

Continua

Tabela 2: O AEE e a pessoa surda

Conclusão

Sujeito 8, turma 2	O professor tem que acompanhar todo este processo de aplicabilidade dos recursos e verificar o desempenho do aluno, principalmente dentro da sala de aula comum, por isso deve haver uma parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino regular. Juntos, eles podem acompanhar o desempenho do aluno, sugerir e inovar novas técnicas de aplicabilidade das atividades em ambas as salas.
--------------------	--

Fonte: Dados construídos nos depoimentos. Elaborada pelas autoras SILVA, BUIATTI E SOUZA (2014).

Os participantes da pesquisa reafirmaram neste fórum, a importância da interlocução entre profissionais do AEE, demais professores da escola, bem como áreas intersetoriais (profissionais da saúde, por exemplo). O decreto nº 7.611 que dispõe sobre o AEE, descreve como objetivos deste atendimento:

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. (BRASIL, 2011, p. 2).

Dessa forma, a equipe do AEE é responsável por promover o acesso dos estudantes no ensino regular, implantando atividades e recursos pedagógicos que auxiliem os alunos na participação, desenvolvimento e aprendizado. Para que isto ocorra, a equipe do AEE trabalha de forma integrada ao restante da

escola, como destaca acima, no inciso II, porque, se permanecer isolada em seus atendimentos, em suas salas, descaracterizamos a função do AEE de contribuir para a inclusão educacional dos alunos no ensino regular. O professor do AEE irá trabalhar com metodologias diferenciadas e, em conjunto com o professor do ensino regular, contribuir para o atendimento das dificuldades e especificidades de cada caso, na construção de instrumentos que forneçam subsídios e ampliem as condições de acesso e aprendizado.

Glat e Blanco (2007) defendem o atendimento educacional especializado dentro da escola num trabalho conjunto, em que os profissionais do AEE permitem o suporte aos professores da sala comum que estão no ensino regular, para auxiliar seu trabalho e realizar, se for o caso, atendimento direto, complementar ao aluno. Essa parceria é fundamental, os dois espaços, o do AEE e o da sala de aula, precisam estar dispostos a inovar, mudar e transformar para que a inclusão se efetive.

Este “jogo de empurra” descrito pelo Sujeito 15 - turma 3, no qual a equipe do AEE fica exclusivamente responsável pela demanda do AEE dificulta o processo de escolarização do público da educação especial e constitui-se no modelo de segregação que apenas integra esse estudante, transformando os atendimentos especializados em antigas “classes especiais”.

O Sujeito 15 - turma 3, destaca uma questão fundamental que é a função da equipe do AEE de mediadores do processo de escolarização. O professor que não faz esta mediação não consegue realizar um atendimento efetivo no AEE, conforme salienta Facci (2004),

[...] o que é peculiar na atividade docente em relação a qualquer outra atividade é que esta consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como levá-lo ao domínio de cada componente da nova realidade, como dirigir a atenção para o que o professor está falando. O novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique (FACCI, 2004, p. 230).

Desta forma, o ensino no AEE precisa acessar as potencialidades dos estudantes para provocar a criação de diferentes possibilidades de organização e pensamento e o professor é o mediador, possui a função de socializar o saber e ajuda a remover os obstáculos que se introduzem entre os sujeitos e o conhecimento.

Os estudantes quando adentram no AEE precisam ser avaliados em todas as áreas do desenvolvimento (afetiva, física, sensorial, motora, cognitiva, linguagem, raciocínio lógico-matemático, leitura, escrita, etc) para o diagnóstico de suas necessidades e potencialidades e, após este estudo, deve ser organizado um plano de atendimento. Este plano, como já foi salientado, precisa envolver também o educador da sala de aula comum, bem como os demais profissionais que trabalham com este discente. Esta teia de relações é essencial para que a inclusão de fato aconteça e o estudante tenha acesso à escolarização.

As orientações tanto às famílias quanto aos professores estão previstas nas atribuições do professor do AEE, conforme destaca a nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010, item 5: “Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.” (BRASIL, 2010, p. 5). O documento enfatiza, também, a parceria não só com o professor da sala comum que atende o aluno do AEE como os demais profissionais, haja vista que o aluno pertence à escola deve ter acesso a todos os ambientes da instituição e, assim, a equipe precisa estar preparada para propiciar este acesso, bem como os profissionais de outras áreas que acompanham o caso. Como podemos ler no item 4:

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais. (BRASIL, 2010, p. 5).

Nessa direção, a legislação prevê a avaliação do discente para a elaboração e execução do plano de AEE do aluno. Assim, após a avaliação, identificam-se as habilidades, as necessidades educacionais, a fim de organizar estratégias, recursos pedagógicos, de acessibilidade, o cronograma e carga horária para o atendimento.

Quanto às práticas educativas, os recursos pedagógicos, identificam-se dois itens da nota técnica:

3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2010, p. 5).

A produção dos materiais pedagógicos acessíveis ocorre na etapa seguinte à avaliação, ou seja, refere-se à intervenção. Esta é organizada de acordo com o Plano de Atendimento Individualizado, em consonância com os aspectos observados no processo de avaliação. A atuação dos profissionais do AEE, como destacado anteriormente, é de caráter complementar e suplementar, e, para atender às necessidades individuais, seja nas áreas psicomotora, linguagem, cognição, escrita, leitura, número, atenção, memorização, percepção, memória etc., averigua-se, nos momentos da avaliação, as reais limitações e as

potencialidades de cada sujeito. Estrutura-se a utilização dos diversos instrumentos como mencionado na nota técnica, item 6, atentando-se para o risco de não homogeneizar e classificar o sujeito em relação à deficiência.

Considerações finais

Este estudo demonstrou que os participantes da pesquisa no processo de formação continuada, mostraram o conhecimento teórico sobre aspectos discutidos na apostila, nos fóruns e debates com seus tutores e colegas e uma posição crítica frente ao cotidiano da escola e a configuração do AEE.

Muitas questões foram mobilizadas como a cisão recorrente entre profissionais do AEE e demais educadores, falta de formação docente para atendimento da demanda do AEE, resistências dos profissionais para a inclusão e a discussão sobre as atribuições desta equipe.

Neste sentido, defende-se que o trabalho do AEE necessita se deslocar da sala de recursos, ampliando a atuação nos diversos ambientes de aprendizagem na escola, responsabilizando todos os profissionais pelo atendimento da população de nosso país, assim como se constituir numa rede de interlocução com os demais profissionais que atuam nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL, MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4** de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica- SEESP/GAB/Nº 11/2011*. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

FACCI, M. G. D. et al. Medicalização na escola e fracasso-escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D. et al (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da Educação à patologização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

FÁVERO, E. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. de. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D., SOUZA, V. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de**

alunos com deficiência mental. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

SILVA, L. C. da. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: _____. **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial.** Uberlândia: EDUFU, 2010.

_____. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, L. C. et al. (Orgs.). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012a.

_____. A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de Professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional? In: SILVA, M. V; MARQUES, M. R. A (Orgs.). **LDB: Balanços e perspectivas para a Educação Brasileira.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fernanda Duarte Araújo Silva¹

Vanilda Aparecida Souza²

Vilma Aparecida de Souza³

Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas reflexões tecidas no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusão Educacional, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), da Faculdade de Educação (FACED/UFU), da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em

¹ Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Ituiutaba/MG. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação Docente e Representações e Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES). E-mail: fernandaduarte@pontal.ufu.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. E-mail: vanisouzza@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Ituiutaba/MG. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES). E-mail: vilmasouza@pontal.ufu.br.

Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES). O curso iniciou-se no ano de 2014 e foi concluído em 2016.

A carga horária das disciplinas do curso está sendo ofertada parte na modalidade presencial, com 160 horas e parte na modalidade a distância, com 372 horas, sendo gerenciados na plataforma Moodle. O curso constitui-se como uma vertente da rede de formação continuada à distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e possui entre seus objetivos qualificar profissionais, prioritariamente docentes de ensino fundamental, médio e superior que trabalham na rede pública de educação, com intuito de ampliar e aprimorar as condições de escolarização do público da educação especial.

Entre as disciplinas trabalhadas no curso estão: Introdução à Educação a Distância; Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusão; Desenvolvimento e Aprendizagem Humana; Baixa visão; Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre outras.

Nosso intuito é identificar quais são as representações sociais dos cursistas sobre integração e inclusão nos espaços escolares. As questões que nortearam essa pesquisa foram: Quais são, nas representações sociais dos professores, as diferenças entre os conceitos de integração e inclusão? Quais as representações sociais dos cursistas sobre a realidade das escolas públicas: integram ou incluem alunos com deficiência? Para esses sujeitos, quais são as principais dificuldades para que a inclusão se concretize nas escolas?

Na busca de algumas respostas, utilizamos o espaço do fórum, para apreender as representações dos sujeitos sobre os processos de integração e inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Coadunamos com Kenski (2001) ao afirmar que é no fórum que os alunos relatam seus pensamentos, e se posicionam sobre os conteúdos abordados no curso. Dessa forma, o fórum é pensado como um espaço rico de trocas, aprendizagens, diálogos e permite a participação de todos os cursistas. O fórum utilizado está localizado na Unidade 2 do curso, intitulada: Fundamentos da Educação Especial: Reflexões sobre os

Aspectos Sócio-históricos e Psicoeducacionais.

O curso possui quatro turmas, com uma média de 25 alunos em cada. Selecionamos aleatoriamente duas dessas turmas, ou seja, dois fóruns para a coleta dos dados. Obtivemos a participação de um total de 55 sujeitos para análise. Optamos por questões éticas, em manter o anonimato de todos os sujeitos que participaram da pesquisa. Dessa forma, os nomeamos como Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3 e assim por diante.

Utilizamos como referencial teórico-metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana. Para Moscovici (2003) a representação social é:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Nessa linha moscoviciana, encontramos Jodelet (2001), que destaca que as representações sociais nessa perspectiva podem ser pensadas como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.36) e são importantes, pois orientam nosso modo de nomear e definir conjuntamente os distintos aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e nos posicionarmos frente a eles de forma defensiva. Nesse contexto, buscaremos apreender essa forma de conhecimento elaborada pelos cursistas acerca da integração e inclusão de alunos nos espaços escolares.

Organizamos esse artigo a partir de algumas questões apontadas por Jodelet (2001), como fundamentais no processo de apreensão das representações sociais, sendo elas: Quem sabe e de onde sabe? O que sabem e com que efeitos?

Apesar de esse trabalho ser de natureza qualitativa, opta-

mos por apresentar também, em alguns momentos desse trabalho, variáveis quantitativas, pois, acreditamos que essa combinação permite uma melhor interpretação dos dados coletados.

A respeito da relação entre dados qualitativos e quantitativos, Minayo e Sanches (1993) enfatizam que a mesma não deve ser pensada como oposição contraditória, pelo contrário, é importante que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos essenciais e aprofundadas em seus significados mais relevantes, nessa linha, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

A seguir apresentaremos aspectos teóricos sobre os pressupostos e princípios da Educação Inclusiva, buscando abordar os conceitos de integração e inclusão no âmbito das políticas educacionais e das práticas pedagógicas.

Educação Inclusiva: discursos que perpassam o âmbito das políticas educacionais e das práticas pedagógicas

O debate acerca da inclusão escolar, que vem ganhando grande número de adeptos, precisa ser analisado com certa cautela, uma vez que discursos produzem efeitos perversos. Ao afirmar que todos são iguais, ele confirma o projeto da Modernidade que, ao pregar universalidade e igualdade, repassa ao indivíduo a responsabilidade por seu êxito ou fracasso social. Apple (1989), em suas análises críticas, demonstra que muitos efeitos negativos de discursos dessa natureza naturalizam o fracasso como um aspecto individual.

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos. (LAPLANE, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, é relevante considerar que tal discurso

que propaga a Educação Inclusiva, assegurando a inserção das crianças com diferentes formas e graus de deficiência na escola regular, vem sendo marcado por diferentes aspectos que precisam ser analisados em uma perspectiva macro. Tais aspectos fazem parte de um contexto de eventos e marcos organizados pelos organismos multilaterais e internacionais.

[...] Isso, no tocante à Educação Especial, pode ser ilustrado com a inserção do grupo de pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual no sistema regular de ensino, a qual ocasiona uma economia de recursos financeiros significativa para o setor público, que não mais investe em escolas especiais de alto custo, por suas pesadas engrenagens de caráter clínico. As escolas regulares já existem e a inserção destes alunos no seu interior, com a proposta Inclusiva, não onera seu orçamento. (SILVA, 2009, p.117).

O desafio da Educação Inclusiva é um assunto que está muito mais à frente no âmbito das políticas educacionais do que nos relacionados às práticas pedagógicas que estão sendo implantadas nos espaços escolares que ocorrem embasados por ações que giram em torno de tentativas de acerto e erro. Cabe ressaltar que, para o sucesso de uma escola compromissada com a promoção de uma Educação Inclusiva, é necessária uma estrutura envolvendo recursos humanos e materiais.

A escola precisa do apoio de profissionais qualificados e de um conjunto de modificações estruturais relacionadas ao planejamento de ações e que envolvem, inclusive, a formação do professor para atender e enfrentar os novos desafios presentes no cotidiano das diferentes experiências de escolarização.

Cabe destacar que a proposta de uma Educação Inclusiva é uma realidade não apenas das escolas brasileiras, como também abrange todo o planeta. Neste processo, entretanto, é importante ressaltar que não se trata somente de matricular os alunos público-alvo da Educação Especial e/ou de estudantes originários de outros grupos sociais considerados excluídos/fragilizados nas escolas regulares.

Considerando que a inclusão escolar trata do direito de todos à escolarização, ela abrange todos os grupos sociais. No processo de formação docente, é imprescindível que rompa

com visões equivocadas de Educação Inclusiva, como aquela que acredita que a inclusão escolar veio para substituir a Educação Especial de maneira que esta tenha sido substituída pela primeira, o que é um equívoco generalizado.

A Educação Especial não deixou de existir, nem foi reduzida a um serviço, apenas (o AEE); ela ainda existe, enquanto modalidade de ensino, de natureza: a) transversal, permeando todos os níveis e modalidades educacionais brasileiras; b) complementar e suplementar oferecida por meio do AEE ao seu público, preferencialmente, nas próprias unidades educacionais nas quais estes estejam matriculados.

Nesse entremeio, o projeto de Educação Inclusiva abriga a Educação Especial em seu interior, mas não se restringe a ela. Estudar a inclusão escolar obriga-nos a ampliar o leque de contextos envolvidos; portanto, este estudo trabalha com a formação de professores relacionada com os serviços da Educação Especial e a própria sua natureza enquanto área de conhecimento. Não se pretende, assim, pensar a relação da inclusão com os demais grupos sociais que ela se relaciona.

Por conseguinte, pensar a inclusão focada nas questões que envolvem o público da Educação Especial demanda que o discurso evolua do âmbito imaginário, desejável e se aproxime do chão da escola pública, ou seja, a instituição escolar precisa conhecer sua realidade, planejar-se para atender às necessidades dos diversos alunos que possui e não o contrário: realizar ações isoladas para posteriormente analisar os desdobramentos delas na realidade.

A construção de uma escola capaz de receber e escolarizar a todos demanda condições reais de flexibilização curricular. Para que essa flexibilização aconteça de fato, é preciso que se desencadeie um movimento de reformulação de objetivos, metas, princípios, conteúdos, metodologia, recursos e da forma de avaliação educacional. Necessita-se de uma reorganização nas estruturas curriculares e físicas da instituição escolar, não colocando a responsabilidade pelo sucesso e/ou o fracasso dos ideais de uma escola inclusiva somente no professor.

Nesse sentido, a revisão curricular, a reorganização dos espaços físicos da escola e os materiais adaptados e de recursos

humanos são garantidos por leis, mas ainda se encontram distantes de serem consolidados, tendo em vista a falta de compromisso do Estado em relação ao financiamento público na área educacional.

Da mesma forma que se pensa em uma escola inclusiva com um novo paradigma, uma nova visão de educação, a formação do professor também necessita ser repensada. Deve haver uma formação que ultrapasse o tecnicismo e o conteudismo que ainda se encontram presentes na maioria dos cursos de formação (MESQUITA, 2007).

Ressalta-se que a formação do professor para a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva vai muito além de desenvolver habilidades e conhecimentos sobre as deficiências. Essa formação não requer apenas métodos de aplicação prática, mas abrange outras dimensões, tais como concepções filosóficas de sociedade, educação, escola e educando. Nessa perspectiva, uma proposta de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisa ir além da simples “transposição” de saberes da Educação Especial para o Ensino Regular.

Entretanto, ao analisar as políticas nacionais de formação de professores que foram implementadas a partir das reformas educacionais em 1990, fica claro que há uma concordância com os objetivos da formação apresentados nas orientações gerais dos organismos internacionais e multilaterais. Sendo assim, percebe-se que o objetivo dessas políticas é instalar, nos processos de formação de professores, um modelo de profissional capacitado para a reprodução de tarefas que foram impostas pelas classes privilegiadas economicamente (SILVA, 2009).

Além disso, a discussão sobre os conceitos de inclusão e integração merece atenção, uma vez que muitas vezes certas práticas pedagógicas vêm sendo materializadas no chão da escola como se fossem inclusivas, mas que na verdade encontram-se sustentadas no paradigma da integração.

Estudos de Mantoan (2003) defendem que os conceitos de integração e inclusão, “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.” (MANTOAN,

2003, p. 21). Nessa perspectiva de análise, o paradigma da integração possibilita ao aluno “transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial” (MANTOAN, 2003, p. 22). Mas, esse processo nada mais é que uma inserção parcial, pois, na integração, os alunos, após serem matriculados na escola, recebem atendimentos por meio de serviços segregados como salas de reforço ou classes especiais. De acordo com Carvalho (2004), trata-se de um modelo caracterizado como uma “casca-ta de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele” (CARVALHO, 2004, p. 28).

Nesse modelo de “casca-ta de serviços” encontram-se práticas como: currículos adaptados, avaliações diferenciadas e classes especiais, e tem como meta diminuir as “limitações” dos alunos integrados.

Torna-se salutar destacar que a integração constitui uma inserção parcial do aluno e que as políticas de integração estão cada vez mais distantes de um modelo de inclusão, pois ao segregar o sujeito no interior da instituição regular, ele acaba sendo excluindo.

Por outro lado, a inclusão vai além de uma simples modificação estrutural ou física, mas implica uma reestruturação educacional que não se restringe somente aos alunos com deficiência, mas atinge todos os demais. Inclusão é reconhecer o aluno em sua totalidade, respeitá-lo de acordo com suas características individuais. Dessa forma, coadunamos com Mantoan (2003) que destaca que

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo, para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino. (MANTOAN, 2003, p. 23).

Tal distinção seria o ponto de partida para a consolidação de uma perspectiva inclusiva que reconheça e valorize a diversidade, enquanto característica inerente à constituição de qualquer indivíduo.

A seguir, serão discutidas as representações sociais dos cursistas do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusão Educacional sobre integração e inclusão nos espaços escolares.

Quem sabe e de onde sabe?

Analizamos dois fóruns de discussão, sendo cada um desenvolvido por uma turma da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inclusão Educacional. Abordamos então as discussões realizadas por duas turmas no que se refere aos processos de integração e inclusão no interior das escolas.

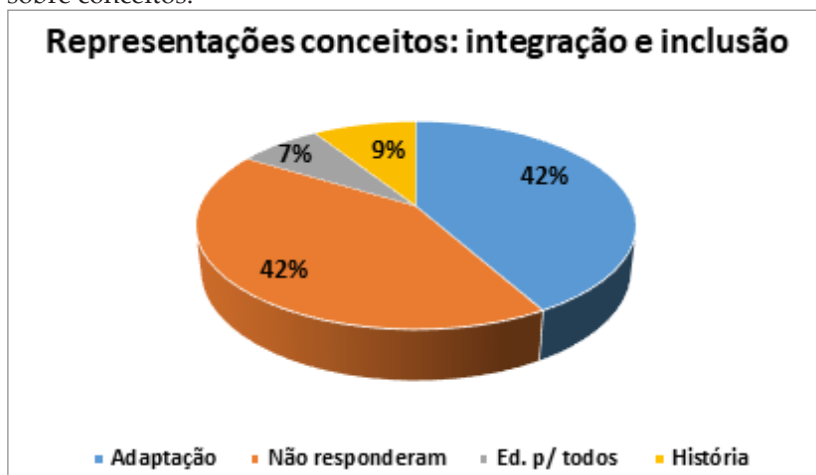
Participou desses fóruns um total de 55 sujeitos. Todos são professores que atuam em instituições públicas de ensino de Uberlândia-MG, Ituiutaba-MG e região. Os sujeitos são na maioria dessas cidades, pois o curso está sendo ofertado em duas cidades-polos, sendo elas: na cidade de Uberlândia-MG, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e na cidade de Ituiutaba-MG, na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia.

Todos os cursistas possuem curso superior. A maioria dos sujeitos que participaram desses fóruns são do sexo feminino, sendo apenas 6 cursistas do sexo masculino.

O que sabem sobre integração e inclusão e com quais efeitos?

Iniciamos o fórum de discussão, com a seguinte questão: A partir dos conceitos estudados de integração e inclusão escolar, quais são, em sua opinião, as divergências teórico-metodológicas entre esses dois termos? As respostas obtidas nos possibilitaram construir o gráfico a seguir:

Figura 01: Distribuição dos participantes pelas representações sobre conceitos.



Fonte: Dados construídos pelas pesquisadoras a partir dos fóruns.

Detectamos por meio da análise do gráfico, que 42% dos cursistas possuem a representação que a principal diferença encontrada nos conceitos e integração, refere-se ao processo de adaptação, tanto dos alunos quanto das instituições que os recebe. Vejamos algumas falas:

Na integração, os alunos têm que se adaptar na escola, enquanto na inclusão a escola é que se adapta às necessidades dos alunos. (Sujeito 3)

A presença do aluno na escola regular significa que é este quem deve se adaptar ao sistema de ensino, no que tange a acessibilidade física, curricular metodologias e técnicas educacionais. Isto é, o aluno é quem vai buscar a aprendizagem e o acesso, adaptando-se à escola, ao professor e a turma. Nesta, há uma seleção prévia daqueles que estão aptos a frequentar o ensino regular. E a partir daí é possível ver a luta pela inclusão desses alunos especiais dentro do sistema de ensino regular. (Sujeito 7)

Na inclusão a escola se adapta as necessidades de cada aluno, melhorando espaço, metodologias, na in-

tegração o aluno se adapta a escola. A inclusão gerou um impacto nas escolas, pois os professores não tinham cursos de capacitação, faltavam recursos didáticos, espaço físico adequado. (Sujeito 13)

Consideramos interessante que, mesmo após todo o estudo desenvolvido nessa unidade, 42% dos sujeitos que participaram do fórum não responderam essa questão. Outra parcela dos cursistas, 9% responderam o fórum, apresentando trechos estudados na unidade, que se referem a história da construção desses conceitos, como podemos visualizar no exemplo abaixo:

O paradigma e a política da educação inclusiva constituem-se como processos claramente delineados na história da educação especial. Há aproximadamente quatro décadas que as ideias integradoras, consubstanciadas no pensamento da não-segregação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, vêm inspirando uma série de propostas e ações em vários países do mundo. A proposta inicial da integração escolar evoluiu para uma concepção de inclusão escolar, embora tal diferenciação ainda não tenha ganho unanimidade na comunidade acadêmica internacional bem como nos sistemas educacionais. Subjaz o conceito diferenciado na proposta de inclusão de uma ação mais efetiva do sistema educacional como um todo no sentido de garantir (obviamente, não a qualquer custo) a inserção e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular.

De qualquer forma, há países que não empregam a expressão inclusão escolar (ou educação inclusiva), utilizando ou mantendo o conceito de integração escolar, porém com acentos teóricos e práticos semelhantes. Um exemplo disso é a Alemanha, cuja “pedagogia da integração” existe historicamente desde meados da década de 70 e evoluiu ao longo de reflexões acadêmico-científicas e de várias experiências escolares. (Sujeito 21)

Outra representação apresentada nesse fórum é que o processo de inclusão vai além de um processo físico de adap-

tação das instituições que recebem os alunos, pois deve privilegiar uma educação para todos, independe de classe, gênero, cor, entre outros. Vejamos algumas falas que retratam essa representação:

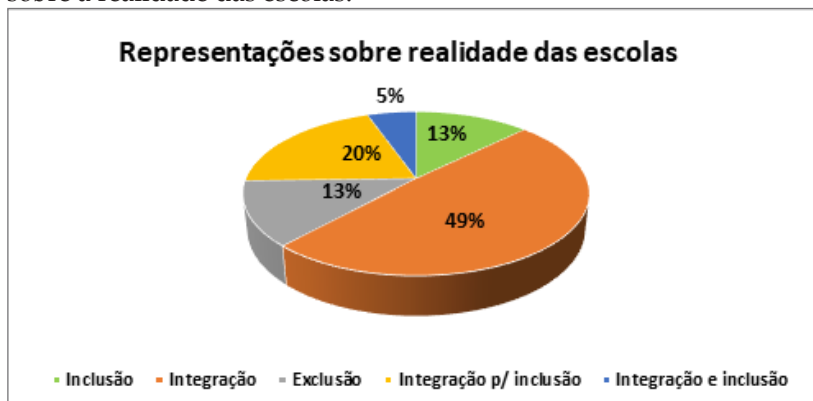
Com o conceito de integração, o integrar constituía localizar no sujeito o foco da mudança, e as reais dificuldades encontradas no processo de busca de normalização da pessoa com deficiência. Já a inclusão é para todos porque somos diferentes e a escola inclusiva é aquela que tem salas de aulas inclusivas, e mais, bibliotecas inclusivas, banheiros inclusivos, acessos inclusivos, projeto pedagógico inclusivo, e, principalmente alunos e professores inclusivos. Espero que o site abaixo possa ajudar melhor. (Sujeito 9)

Inclusão é mais do que ter banheiros e rampas adaptados, embora seja de grande importância que o espaço físico da escola, seja adequado para receber os alunos portadores de necessidades especiais. Sendo a inclusão uma prática recente nas escolas, é importante questionar sobre que ética ilumina as ações na direção de uma escola para todos. Mais precisamente, é preciso verificar se as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola no intuito de promover a educação para todos, visando ainda à aprendizagem dos alunos especiais. (Sujeito 14)

Todos têm direito a uma educação de qualidade, a ênfase é dada as particularidades de cada um, a educação deixa de ser padronizada, pois ninguém é igual ao outro, o normal são as nossas diferenças. (Sujeito 19)

Outra questão abordada nesse fórum foi: Na sua opinião, a realidade das escolas aproxima-se de qual modelo: integração ou inclusão? Os dados obtidos foram apresentados no gráfico abaixo:

Figura 02: Distribuição dos participantes pelas representações sobre a realidade das escolas.



Fonte: Dados construídos pelas pesquisadoras a partir dos fóruns.

Identificamos que quase a metade dos sujeitos - 49% possuem a representação que as escolas apenas integram os alunos nas instituições escolares. Vejamos alguns discursos nessa linha:

Infelizmente na maioria das escolas, o que se pode ver é a integração dos alunos com deficiência. (Sujeito 4)

Eu acredito que ainda não conseguimos alcançar essa inclusão, pois o que vemos em escolas regulares são alunos integrados e não incluídos, falta muito. (Sujeito 8)

Se um aluno tem acesso à escola, mas não é compreendido e não interage com os demais colegas, está sendo somente integrado. (Sujeito 20)

Percebemos que as Instituições procuram, na verdade, integrar os alunos com deficiência. (Sujeito 32).

As representações dos sujeitos demonstram uma descrença, no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos com deficiências nas instituições regulares de ensino. Outro sujeito possui a representação que a inclusão pode ser considerada mais como um modismo, do que uma prática recorrente nas escolas:

Percebe-se no meio educacional a grande falha que as escolas apresentam quando se trata do atendimento ao público de pessoas com deficiência. Hoje já virou modismo uma instituição escolar dizer-se inclusiva, na verdade há um equívoco nesta oferta de educação. (Sujeito 19).

Outra parcela dos sujeitos, 20% possuíam representação de que vivemos na atualidade um processo de transição, de uma realidade que apenas integrava os alunos nas escolas, para a real inclusão, como podemos vislumbrar nas falas abaixo:

Podemos observar que muitas escolas estão caminhando rumo a educação inclusiva, mas, infelizmente a inclusão ainda está longe de acontecer, percebemos que o que acontece na realidade é a integração. (Sujeito 18)

Apesar de tudo isso, estamos no caminho certo - que é o de nos capacitarmos e quem sabe desenvolvermos ações que possam atingir o verdadeiro sentido da inclusão. (Sujeito 27)

Percebo que já estamos caminhando, mas ainda há muito por fazer... (Sujeito 32)

De acordo com as leituras no princípio da integração o aluno deveria adaptar-se às exigências da escola enquanto que a inclusão a escola é que se adapta às necessidades dos alunos. A cada ano recebemos tipos diferentes de alunos, podemos dizer que integramos esses alunos na tentativa de incluí-los. Existe um desejo e uma tentativa de incluí-los, existem já alguns profissionais que refletem sobre essa necessidade, mas ainda precisa ressignificar as funções da escola nesse sentido e para isso precisam compreender a educação especial. Para incluir é preciso reconhecer e compreender as diferenças e que a educação não se faz somente por meio do currículo formal, mas também do informal, sendo que ambos devam estar explícito no projeto pedagógico. Se recebo um cadeirante e não possuo acessibilidade então não estou incluindo

e sim integrando, mas se tenho a acessibilidade física necessária, mas não tenho profissional formado para entender e especialidade desse aluno, assim mesmo estou integrando e não incluindo. Recebemos uma aluna com paresia cerebral unilateral com sequelas na fala e no andar e a integramos ao chegar. Depois de conhecê-la bem como a família estamos tentando já pelo segundo ano a inclusão de fato. Podemos dizer que não conseguimos, mas já caminhamos. A escola conseguiu cuidadora, materiais didáticos específicos para que a aluna seja incluída em toda e qualquer atividade que seus colegas estejam realizando. Assim o movimento vai se concretizando. Podemos dizer que acreditamos que estamos caminhando, mas também que a estrada é longa e demos um passo. (Sujeito 12)

O diálogo apresentado a seguir, também demonstra que alguns sujeitos possuíam a representação de que alguns passos foram dados rumo à inclusão, mas que ainda existem muitos desafios para que se torne uma realidade nos espaços escolares:

As escolas da atualidade estão cada vez mais se empenhando em colocar a inclusão educacional em prática. Há um longo caminho a se percorrer para que essa de fato se torne realidade e com excelência. (Sujeito 17)

Concordo com você Sujeito 17 quando diz do empenho das escolas rumo a inclusão, entretanto percebo que há muito discurso no meio educacional sobre a tal inclusão do aluno com deficiência, e pouco acontece... uma vez que no ambiente escolar só presenciamos a sala de AEE, sendo esta também importante para o desenvolvimento do aluno, mas onde está a inclusão na sala de aula do ensino regular? Material didático? Professores capacitados? Será que as nossas escolas estão preparadas fisicamente para atender todos os alunos, valorizando as suas diferenças? Acredito que muito trabalho há de se fazer, pois as escolas públicas estão deixando a desejar o ensino que é ofertado até mesmo às pessoas com desenvolvimento natural... o caminhar para uma verdadeira educação inclusiva é

longo, mas chegaremos lá.

Outra parcela dos sujeitos, 13% possuíam representação que as práticas desenvolvidas nas escolas se enquadram mais em uma perspectiva de exclusão do que de integração ou inclusão. Alguns cursistas mencionaram que o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade onde atuam, contribui para esse processo de exclusão, como podemos identificar abaixo:

Também acredito que o AEE realizado em muitas escolas só faz reforçar a exclusão do aluno e não provoca reflexões para que a escola respeite as diferenças e adeque a escola as necessidades dos alunos com ou sem deficiência. (Sujeito 6)

O aluno no interior da escola é segregado, no momento da aula com a turma é retirado e encaminhado para uma sala diferenciada (AEE), assim como é retirado do horário de educação física e recreio, sendo considerado incapaz de participar destes momentos de aprendizagem. (Sujeito 19)

Dentro dessa discussão, sobre o processo de exclusão nos espaços educativos, podemos visualizar abaixo, que vários sujeitos se posicionaram e demonstraram possuir uma representação de que o AEE tem contribuído para a formação de todos os alunos:

Gostei da sua ponderação, pois, não podemos generalizar esse atendimento feito por instituições tão sérias que desenvolvem um excelente trabalho, principalmente no nosso município. Mesmo sabendo que em muitos locais os deficientes continuam sem atendimento especializado, portanto excluídos, dentro da escola. (Sujeito 35)

Também acredito que o AEE realizado em muitas escolas só faz reforçar a exclusão do aluno e não provoca reflexões para que a escola respeite as diferenças e adeque a escola as necessidades dos alunos com ou sem deficiência. (Sujeito 6)

O AEE, muito tem contribuído quando pensamos em Inclusão na cidade, pois além de formação profissional constante, oferece paralelo ao ensino regular o atendimento educacional especializado (AEE), que tem como função complementar ou suplementar na formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade (atitudinal, instrumental, comunicacional, metodológica, programática) e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Sujeito 27)

Para além, muitas escolas contam com ótimas salas de recursos multifuncionais para atender o público do AEE, que são os alunos com deficiências, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos portadores de altas habilidades e superdotação. E o diálogo constante entre professor da sala comum, professor especializado, pedagogos e demais funcionários da escola, família e equipe interdisciplinar tem caminhado na busca desta tão falada inclusão educacional. (Sujeito 27).

Outros cursistas possuem a representação que esse processo de exclusão nas escolas ocorre por a escola seguir o modelo social vigente, como podemos detectar no diálogo abaixo:

Acredito que para haver uma inclusão não se pode jogar a responsabilidade apenas na área da educação, pois há exclusão em tantos setores da sociedade, com tantas denominações que mudam quase diariamente que seria muito simplista acreditar que apenas os educadores serão os redentores (Sujeito 43).

Olá Sujeito 43, de fato, a nossa sociedade, ainda se define como excludente e preconceituosa, e permite que exista grandes barreiras para a concretização de uma sociedade inclusiva. (Sujeito 6)

Outros 13% de cursistas apresentaram a representação de que já acontece nas escolas um processo de inclusão. Vejamos algumas falas:

Percebo que a inclusão na nossa cidade tem conseguido grandes progressos, pois as escolas vivenciam esta realidade, de forma um pouco tímida, mas vivem. Muitos alunos deficientes frequentam as salas regulares, as famílias são orientadas sobre a melhor forma de ajudar a criança em redes parceiras e assim garantir a inclusão do aluno com mais qualidade. E a formação continuada exigida por lei é oferecida aos profissionais. (Sujeito 27)

Hoje as escolas regulares estão se adaptando aos educandos, oferecendo-lhes projetos alternativos e diferenciados de acordo com sua necessidade especial. É um desafio muito grande o papel da inclusão, que foi antes, é hoje e sempre será no futuro, porque sempre haverá esta discussão de ambos os lados, mas para mim, a inclusão é que tem tudo a ver com os educandos e já está acontecendo em nosso município. (Sujeito 51)

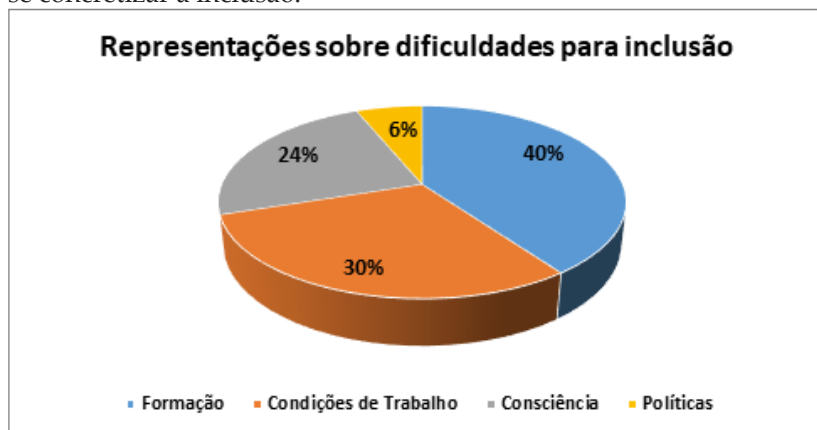
Já 5% dos sujeitos que participaram desse fórum, demonstraram uma representação de que na realidade das escolas encontramos tanto a integração quanto a inclusão dos alunos. Abaixo vislumbramos algumas falas sobre essa questão:

Nos dias atuais os dois modelos de educação caminham lado a lado, pois a integração e a inclusão estão acontecendo nas entrelinhas. (Sujeito 11)

Na realidade nem sempre ocorre de forma tão clara, pois nem integração nem inclusão, sim uma mescla dos dois, pois a sala de apoio existe, algumas adaptações estruturais também, mas não acompanha a ideia de inclusão, pois na minha escola o professor de apoio não acompanha em todos os momentos da aula porque existe um professor de apoio para vários alunos, muitas vezes para conseguir o que tem direito, é preciso entrar com processo judicial, então ao observar a realidade vemos que tudo não passa de ilusão, um projeto feito pelo governo, maquiando as falhas, não deixando a sociedade perceber os furos e falhas, e que na realidade a criança não tem todo suporte, apoio que necessita. (Sujeito 22).

Outra pergunta apresentada nesse fórum foi: *Na sua opinião, quais as dificuldades para que a inclusão seja concretizada no cotidiano do sistema educacional?*

Figura 03: Distribuição dos participantes pelas dificuldades de se concretizar a inclusão.



Fonte: Dados construídos pelas pesquisadoras a partir dos fóruns.

Identificamos que a maior parte dos cursistas possui a representação de que a maior dificuldade no processo de inclusão refere-se à falta de formação. Alguns discursos a seguir ilustram essa afirmação:

Tem poucos professores capacitados e a escola oferece poucos recursos até mesmo os próprios alunos não estão preparados para essa inclusão. Já tive aluno especial achei difícil trabalhar, pois não tenho embasamento nesta área e espero que este curso venha nos ajudar. (Sujeito 3)

Tanto escolas e professores não foram e não estão sendo preparados para receber esses alunos com deficiência em seus espaços e acabam por não conseguirem desenvolver um bom trabalho com os mesmos, muitos se sentem despreparados. (Sujeito 4)

O que falta são condições e oportunidades de estudo para os profissionais que atuam na área de educação família também precisa cumprir seu dever de educar

participando em todos os resultados no processo de ensino e aprendizagem. (Sujeito 41).

O Sujeito 42 possui a representação de que a falta de formação não é apenas dos professores que trabalham com todos os alunos, mas dos próprios professores do AEE:

O que, no entanto, devo dizer que as escolas que trabalho tem apenas seguido o modelo de integração uma vez que os professores quando iniciam como professor de apoio ou de AEE, raramente tem algum tipo de formação para se trabalhar de verdade a Inclusão. Do que propõe a Política Nacional de Educação com perspectiva na Educação inclusiva, ainda há aqueles excluem alunos com necessidades educacionais dentro da escola. Estes alunos são criticados, separados, deixados de lado até mesmo por professores regentes e demais funcionários da escola, além dos colegas de sala que zombam com estes alunos. Para que se entenda a realidade da Inclusão escolar é necessário a vivência e prática nesse âmbito. (Sujeito 42)

Já o sujeito 43, acredita que todas as pessoas, em diversos espaços sociais deveriam ter uma formação para lidar com as diferenças:

A grande maioria dos profissionais da educação sai da universidade sem o mínimo conhecimento do que irá encontrar na realidade da sala de aula. Profissionais de outras áreas terão a mesma dificuldade em escritórios, consultórios, agências etc. e que poderão encontrar um público para o qual estão preparados para receber. Portanto, todas as áreas deveriam receber na base de sua formação a disciplina Educação Especial. (Sujeito 43)

Outra parcela dos cursistas, 30% possuem a representação que as principais dificuldades de se concretizar o discurso da inclusão nas escolas, referem-se à falta de condições para um trabalho de qualidade, que incluem: excesso de alunos por

sala, falta de recursos, falta de materiais diversos, entre outros. Vejamos algumas falas:

Deveríamos ter salas regulares funcionando como uma sala de AEE, com no máximo 15 alunos e atendimento educacional especializado para todos. E ao invés das salas de AEE funcionarem no contra turno, todos os profissionais estariam aptos a adequarem suas salas com projetos voltados a atenderem e promoverem o ensino aprendido a todos os alunos da escola. É claro que o espaço físico também deveria ser adaptado sofrendo as mudanças para atender a demanda dos alunos e profissionais. (Sujeito 34)

É preciso repensar o atendimento educacional especializado em nossa cidade e ainda faltam investimentos para criar recursos e materiais que facilitam o ensino e a aprendizagem no atendimento educacional especializado. (Sujeito 26)

Falta ainda acessibilidade nos espaços físicos das instituições de ensino, bem como, material adequado para salas comuns e não só para as de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro fator importante é o quantitativo de alunos por sala, visto que na realidade, há turmas de trinta alunos e até mais em algumas escolas, e isso não impossibilita o trabalho do professor, mas dificulta. (Sujeito 24)

O trabalho que o AEE desenvolve nas escolas é muito importante mesmo, as formações com os profissionais que fazem atendimento do AEE são sempre muito reflexivas e produtivas, é uma pena que tem tão poucos profissionais lá para nos atenderem, acredito que deveria ter mais pessoas. Pois algumas vezes elas ficam sobrecarregadas e acabam não conseguindo atender todas as escolas em tempo hábil. (Sujeito 36)

Consideramos interessante o fato de que a maior parte das representações sobre condições de trabalho em geral, refere-se ao trabalho destinado no AEE das instituições.

Outra representação apresentada no fórum foi a de que a maior dificuldade para a inclusão é a questão da conscientização de toda a comunidade escolar desse processo, como podemos visualizar abaixo em algumas falas:

Muitos a vêem como uma ferramenta assistencialista, acreditando que o simples fato das crianças ou adolescentes portadoras de alguma necessidade já estarem em uma instituição regular já é o suficiente. (Sujeito 5)

Para conseguirmos reformar a instituição escolar primeiramente devemos rever nossos preconceitos. (Sujeito 2)

O trabalho realmente deve ser feito em conjunto, envolver todos na escola. Precisamos também olhar mais para nossos alunos, saber mais sobre eles e como aprendem. Percebo que há professores que acham que o AEE deve fazer milagres. Mero engano! O trabalho do AEE, é construído diariamente e cada avanço do aluno, por mais simples que seja, é um grande avanço. (Sujeito 27)

E uma pequena parcela dos sujeitos, 6% destacaram as políticas como dificuldades para a concretização da inclusão nos espaços escolares. Abaixo seguem algumas das falas dos sujeitos que mencionaram essa questão:

O Estado em seu dever não dá condições necessárias para que a inclusão aconteça, assim acontecendo somente a integração que os alunos que adaptam a escola, negando o direito que a escola que deve se reformular e organizar para atender as pessoas com deficiências e as ditas como “minorias”. Nos deparamos constantemente essas negações das formas de amparo e apoio do estado, que implementam leis e fazem que as escolas e professores se virem para que a inclusão aconteça. (Sujeito 16)

As nossas escolas estão nesse impasse pois, dificuldades para que a inclusão seja concretizada ainda em

especial de políticas públicas. (Sujeito 1)

Um governo que apoie e dê atenção para esses alunos que só querem conviver, socializar e integrar nas escolas regulares pois, sem essas condições, só vejo a exclusão. (Sujeito 15)

Uma representação que nos chamou a atenção no fórum foi a do Sujeito 47, apresentada abaixo, que demonstrou uma representação crítica e uma ligação entre todos os fatores mencionados acima:

Vê-se que escolas e materiais disponibilizados ao atendimento desse aluno não são adaptados a real necessidade dele; o profissional, muitas vezes, não tem formação para atuar com ele e não busca essa formação, ou busca obrigatoriamente, o que torna o aprendizado que deveria ter apenas em uma certificação. As dificuldades para efetivamente haver inclusão escolar são várias, mas pode-se citar: desvalorização do profissional, falta de vontade dos governantes, conformismo da sociedade com o modelo vigente. É necessário que haja um movimento forte de reivindicação do cumprimento das leis vigentes, pois pelas leis deve haver a inclusão do aluno com deficiência e, paralelamente, mudança de concepção dos profissionais que atuam na área. (Sujeito 47)

A seguir apresentamos algumas considerações tecidas acerca dos dados construídos e apresentados nesse trabalho.

Algumas Considerações...

Percebemos que esse fórum se constitui num momento de aprendizado para os cursistas e possibilita um diálogo no ambiente virtual, sendo então, compreendido como um importante instrumento para a reflexão e interação dos sujeitos no ambiente virtual. Nessa perspectiva, concordamos com Kenski (2002) ao afirmar que a interação com o conhecimento e com

as pessoas no processo de aprendizagem é muito importante, assim, para transformarmos um determinado grupo de informações em conhecimentos é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos, comunicados. A interação entre o grupo, os diversos posicionamentos diante das informações, os debates e as reflexões contribuem para a construção da aprendizagem, “[...] as múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados.” (KENSKI, 2002, p. 258).

As reflexões e diálogos tecidos pelos sujeitos que participaram da 5ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas, desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia por meio do CEPAE, nos mostram que suas representações sobre as dificuldades e possibilidades do trabalho com a educação de surdos coadunam com os estudos e pesquisas realizadas no meio acadêmico.

Questões como falta de profissionais, falta de infra-estrutura, necessidade de formação docente para atuar com as diferenças foram bastante comentadas no fórum. Concordamos com esses sujeitos e, neste sentido, diversos autores (MANTOAN, 1997; BUENO, 2008; SILVA, 2010; GLAT, 2010) destacam que o movimento de inclusão carece de uma estrutura que contemple recursos diversos de ensino e aprendizagem, sendo importante que ocorra mudanças de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em busca de uma educação que tenha como princípio básico as necessidades de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____(Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

KENSKI, V. M. Comunidades de aprendizagem: em direção a

uma nova sociabilidade na educação. **Revista de Educação e Informática "Acesso"** - SEED/SP, n. 15, p. 49-59, dez. 2001.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set.1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PELOS CAMINHOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O LEGAL E O REAL NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ/PARÁ

Pollianna Garcia dos Anjos¹

Elza Carvalho da Silva²

Carla Josilane da Silva Freitas³

Introdução

A história da Educação para alunos com deficiência, revela ao longo de sua trajetória, políticas e práticas essencialmente excludentes no que concerne ao atendimento educacional especializado. Escola e educação formal por muito tempo se constituíram como privilégio da classe dominante. De acordo com o documento Política Nacional Para Educação Inclusiva

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização com privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (MEC/SEESP, 2008, p.6)

¹ Graduada em letras pela UFPA. Especialista em Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa e Pós- graduanda em Educação Inclusiva

² Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará/ Campus de Altamira.

³ Pedagoga. Coordenadora Pedagógica da Semed. Pós-graduanda em Educação Especial.

A década de 1990 marca inúmeras transformações nos campos político, social, econômico e educacional. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, foi destaque para as principais mudanças no campo educacional, que por sua vez colocou na esteira do debate a educação inclusiva como uma das prioridades para alcançar a qualidade da educação e fazer valer a logo “Educação para todos”, o que foi reafirmado na Declaração de Salamanca em 1994.

Destarte, este trabalho se propõe a analisar as políticas educacionais para alunos com deficiência, implementadas em uma escola polo no atendimento educacional de alunos com deficiência no Município de Oriximiná, na região oeste do Estado do Pará. O estudo faz parte das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo em Educação Especial- GEPE da Universidade Federal do Pará/ Campus de Breves e Altamira. Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva de um estudo de caso. Segundo Stake “[...] o estudo de caso consiste no fato de o pesquisador se concentrar em um só caso, para entender seu objeto de estudo”. (STAKE apud ANDRÉ, 2005).

1. A Educação Inclusiva na Legislação Brasileira

A implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializa através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (MEC/SEESP, 2005 p.8)

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos são iguais em dignidade e direitos e, a Constituição Federal no art. 205 vem “garantir o direito de todos e o dever do Estado”, porém, a diversidade, elemento que está

intrinsecamente relacionado ao ser humano e que o diferencia numa sociedade, é um entrave na efetivação dos direitos constituídos a cada cidadão e consequentemente a uma vida digna. O processo de escolarização das pessoas com deficiência é a prova cabal de que não se enquadrar nos padrões normatizados pela sociedade, pode representar a morte social de um indivíduo. Historicamente muitas foram as atrocidades cometidas contra as pessoas com deficiência e no cenário escolar não foi diferente. Tais práticas eram legitimadas pela concepção de “perfeição” apregoada por filósofos no percurso da história, onde o destaque do indivíduo estava na sua “anormalidade” que determinava se estava apto ou não a conviver na sociedade.

A partir do processo de democratização da educação, em que se dissemina a ideia da escola para todos, vê-se os sistemas de ensino universalizarem o acesso, porém, tal medida executada sem a devida organização estrutural e de recursos humanos, desvela uma linha tênue entre a inclusão e a exclusão escolar, já que os padrões homogeneizadores da escola permanecem nas práticas educativas e principalmente nas relações interpessoais.

Vivenciamos hodiernamente o apogeu da filosofia inclusiva, fruto de reflexões manifestadas em vários eventos internacionais nos quais a preocupação com a participação plena de todas as pessoas, se fez suscitar reivindicações a direitos básicos do indivíduo, como a educação. Dentre os eventos destacou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, momento em que foi estabelecida uma meta para o ano 2000: a erradicação do analfabetismo. Meta esta que em 2000 foi prorrogada para 2045 devido à constatação de que a educação está relacionada diretamente às condições socioeconômicas. Posteriormente, a Conferência de Salamanca, na Espanha (1994), vem estabelecer, na tão conhecida Declaração de Salamanca, que a educação deve olhar para todos como iguais no sentido de ter acesso aos mesmos direitos com o reconhecimento igualitário dos direitos de cada um, contemplando

a todos e respeitando suas diferenças.

No contexto da Educação Especial e Inclusiva, o professor da sala regular não precisa ser especialista sobre as deficiências, mas precisa, no mínimo, de conhecimentos básicos para trabalhar com crianças deficientes, para que possa tomar decisões pertinentes quanto processo educacional e assim oferecer condições favoráveis de aprendizagem a estes alunos, fazendo valer o que reza o artigo 59, inciso I da LDB; “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades.” Assim, além de analisar as práticas pedagógicas no “chão da Escola”¹⁵, é necessário uma análise do currículo nos cursos de licenciatura, uma vez que todos os professores, independente de suas respectivas áreas de atuação, exercerão atividades em espaços escolares onde a diversidade é latente e complexa, pois faz parte do acontecer humano. Segundo Elvira de Souza Lima (2006) “algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”)”, e o docente por sua vez não pode negligenciar as necessidades educacionais de cada educando.

Além disso, é importante destacar que a lei nº 10.098 de 2000 traz a obrigatoriedade de adaptação dos prédios para acessibilidade daqueles que necessitam de atendimento especializado, não deixando de destacar que as escolas devem dispor de material didático necessário à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Isso se compõe na tríade fundamental segundo os Parâmetros da Educação Inclusiva para uma educação de qualidade: formação de professor, prédios adaptados e materiais didáticos necessários ao processo ensino aprendiza-

¹⁵ Expressão utilizada pelo autor Victor Paro.

gem que vislumbre a diferença de cada um. Com base em Beyer (2008), destaca-se que no processo educativo dos alunos com deficiência, o educador em sua prática precisa compreender os aspectos mínimos do “como” ensinar para esses alunos. Nas palavras de Andrade (2006),

As práticas educativas geram uma assunção epistemológica por parte dos alunos. O aspecto epistemológico lhes aparece como certa ética de conduta (ao menos inicialmente), deixando claro que o conteúdo ensinado nas salas de aula não restringe ao “que” está sendo falado, tratado por um professor, mas se amplia para o “como” isso está sendo abordado. (ANDRADE, 2006, p. 114).

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, define no art. 205, “a educação como um direito de todos” e, no art.208, inciso III, deixa claro “o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino,” que deve ou deveria estar adaptada antes de receber esse público, como reza a legislação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2006, publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, determina no art. 24, “[...] que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis[...];” fato considerado como vitória para os alunos com deficiência, uma vez que o referido ratifica a obrigatoriedade prescrita na CF e LDB.

Assim, é importante destacar as garantias legais para os alunos com deficiência, na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, regulamentando, no art.9º, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, outra vitória importantíssima quando nos referimos à educação inclusiva.

No que se refere ao processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o atendimento educacional especializado - AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui-se direito do aluno público alvo da educação especial, cabendo à escola orientar à família e ao aluno quanto à importância da participação nesse atendimento.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definido no §1º do art.1º, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No §2º do art.1º, determina que o AEE integra a proposta

pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas. Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas nesse Decreto, destaca-se, no art.3º, a implantação de salas de recursos multifuncionais, definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e no seu art.4º define o público alvo do AEE como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Resolução CNE/CEB nº 4/2009)

De acordo com essas diretrizes, no art. 5º, o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. A elaboração e

execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no art.9º. O art. 10º determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento dos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Resolução CNE/CEB nº 4/2009)

De acordo com o disposto nesses documentos, o poder público deve assegurar aos alunos com deficiência o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.

Diante desses aspectos se faz necessário investigar com os atores deste processo de inclusão escolar, aqueles que estão diariamente no chão da escola, para compreender as dificuldades enfrentadas na comunidade escolar e colaborar para a construção de uma sociedade inclusiva que respeita e valoriza a

individualidade humana.

2. Entre o legal e o real no atendimento de educandos com deficiência no município de Oriximiná/Pará: o que revelam os sujeitos e documentos

A ideia de uma escola inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas de aprendizagem é altamente desafiante. Implica uma ação conjunta e responsável de muitos sujeitos para que essa escola se torne possível. Ação conjugada que engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do Projeto Político Pedagógico [...]. Não há como desenvolver tais experiências sem a participação efetiva de todos (BEYER, 2010, p. 62 e 63)

O Lócus dessa pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) João Paulo I, localizada no município de Oriximiná, Estado do Pará, que no ano de 2011 se tornou Escola Polo para atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência do referido município.

A primeira questão que inicia a discussão pauta-se na escolha de algumas escolas, como é o caso da escola João Paulo I, para se tornarem polo no atendimento de educandos com deficiência, pois sabe-se que todas as escolas, sem exceção devem ou deveriam estar preparadas, mesmo que minimamente para atender todos os alunos, como citado na primeira parte desse texto. Parafraseando Rosita Edler Carvalho (2010), pode-se afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

É importante frisar que a EMEF João Paulo I, não foi preparada para se tornar escola polo no atendimento de alunos

com deficiência, em nenhum aspecto, seja em estrutura física ou pedagógica, a destacar, formação dos professores, adaptação curricular, adaptações em metodologias, processos avaliativos, entre outros, dispondo apenas da Sala de Recurso Multifuncional onde os alunos com deficiência são atendidos no contraturno, única intervenção na escola que corresponde ao que está prescrito na legislação. As falas abaixo ratificam tal discussão quando se questionou de que forma a escola se tornou polo no atendimento de crianças com deficiência:

A coordenadora de Educação Especial no município de Oriximiná em uma das suas visitas iniciais à escola no ano de 2011 anunciou verbalmente que a partir de então este educandário era polo para educação de crianças com deficiências. É importante destacar que durante estes três anos não recebemos nenhum documento normatizando este educandário como polo de educação para alunos com deficiência. (Profissional 1) Segundo informações da SEMED é porque a escola já realizava atendimento aos alunos com deficiência em sala denominada especial. (Profissional 2)

Forma de imposição da SEMED, só comunicou à escola que a partir daquele momento a mesma era polo em Educação Especial. (Profissional 3)

A escola se tornou polo para atender os alunos da própria escola e, também para ser referência em atender alunos de outras escolas que não dispõem de um professor itinerante na mesma. (Profissional 4).

As falas dos sujeitos evidenciam que não houve nenhuma normativa por parte da Secretaria Municipal de Educação e/ou do Conselho Municipal de Educação tornando a escola como polo. Acredita-se que uma unidade escolar para se tornar referência no atendimento de alunos com deficiência deveria inicialmente ser preparada de acordo com o que prescreve a legislação com adaptação do prédio, adaptação curricular, formação adequada dos docentes entre outros aspectos para que assim pudesse oferecer suporte às outras escolas. Tal situação leva os profissionais ao questionamento quanto a esta inclusão ser real ou utópica, comungando com a visão de alguns autores:

A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A ideia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados. (GLAT, 1998, p.28)

Dando continuidade a essa mesma questão, procurou-se saber de que maneira a escola foi estruturada para receber os alunos com deficiência já que é uma escola polo? E se obteve as seguintes respostas:

Não foi estruturada. Ela se tornou polo com a estrutura que já tínhamos. O que temos é uma sala multifuncional com a professora itinerante, e com o recurso do PDE acessibilidade estamos adequando os espaços mais necessários para os cadeirantes. (Profissional 1)

De modo geral a escola não foi estruturada para receber esses alunos, foi reformada uma sala, onde se tornou multifuncional para atendê-los no contraturno, e com o recurso do PDE acessibilidade, foram colocados os corrimãos, adequamos um banheiro e o portão, assim como também, a compra de alguns materiais para a sala multifuncional. (Profissional 2)

Uma sala climatizada e algumas adaptações que ainda estão em obra, como por exemplo, banheiros e corrimão nos corredores. Lembrando que a escola é polo desde 2010. (Profissional 3)

A escola ainda não está estruturada no sentido da acessibilidade aos alunos cadeirantes, no entanto algumas reformas estão sendo feitas para que se torne acessível a todos. (Profissional 4)

Pelas revelações dos sujeitos entrevistados, primeiramente a escola foi anunciada verbalmente que era Escola Polo de Educação Especial, o setor competente de educação especial

não a preparou adequadamente. O artigo 14 da resolução Nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, ressalta que os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como credenciamentos de escolas ou serviços, públicos ou privados com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observando os princípios da educação inclusiva.

Baseando-se em documentos legais, entende-se que antes de qualquer atitude por parte da SEMED, seria necessário um planejamento e reorganização na estrutura da escola, tanto física quanto pedagógica, e a devida orientação para atender alunos com deficiência. Além disso, é importante destacar que a existência de uma e/ou algumas escolas polo, com o objetivo de direcionar todos os alunos com necessidades educacionais especiais para essas unidades escolares, foge às prerrogativas da Educação Inclusiva, pois a LDB art. 4º, inciso X, deixa claro o direito à “[...] vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.”

Outro aspecto importante na educação para alunos com deficiência, são ações evidenciadas no Projeto Político Pedagógico da Escola para o atendimento dos referidos alunos. Sobre essa questão obteve-se as seguintes respostas:

Formação continuada em serviço para os professores vale ressaltar que é a própria escola que faz isso; acompanhamento pedagógico aos alunos com deficiências; Adaptação curricular e avaliativa; adequação do espaço. (Profissional 1)

O PPP da escola não tem propostas voltadas para alunos com deficiências, pois ainda não foram feitas as reformulações. (Profissional 2)

Palestras são ofertadas dentre da própria unidade de ensino; mini cursos; acompanhamento pedagógico. (Profissional 3)

Acessibilidade; cursos de formação continuada; recursos pedagógicos (materiais didáticos). (Profissional 4)

As respostas dos profissionais entrevistados cunham falta de conhecimento de alguns sobre o PPP da escola, outras respostas evidenciam que a própria escola, mesmo que minimamente, procura oferecer os serviços necessários ao atendimento de educandos com deficiência, quando relatam que as formações e adaptações curriculares são realizadas pela própria escola. O relato destes profissionais está embasado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica onde se afirma que, a “[...] escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas”. Nesta perspectiva, a escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, pois entende que inclusão não se resume em simplesmente matricular todos os educandos com deficiência em classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas oportunizando condições de interação e uma aprendizagem significativa. E esta condição só é possível quando ao professor e à escola é disponibilizado o suporte necessário à ação pedagógica, fator esse não executado pela gestão da educação local, aspecto no qual reside a principal crítica.

Outra questão abordada na legislação é essencial para que o processo ensino-aprendizagem aconteça com qualidade, é a organização do número de alunos em turmas onde há crianças com deficiência. Os entrevistados apontaram as seguintes respostas:

Nos anos anteriores a enturmação ocorreu normalmente, pois quando aqui se tornou polo a matrícula já havia ocorrido. A coordenação de Educação Especial garantiu que o remanejamento dos alunos sem defici-

ências seria feito, mas isso nunca aconteceu. No ano de 2012 atendemos em parte à Legislação, diminuindo o número de alunos em classes com alunos com deficiência, contudo consideramos que ainda não está adequado. (Profissional 1).

No ano de 2011 com a implementação da escola polo não teve enturmação, pois, quando soubemos que a escola era polo já tínhamos realizado a matrícula. Neste ano de 2012 tentamos seguir a portaria que orienta o número de alunos por deficiência, porém, ainda não foi adequadamente. (Profissional 2)

Ainda não é o ideal, mas pelo menos um direito é levado em consideração, que é a redução do número de alunos nesta referida turma. (Profissional 3)

É feita de acordo com a portaria expedida pela Secretaria Municipal de Educação. (Profissional 4)

Embora as contradições expressas nas respostas, a maioria dos sujeitos destaca que inicialmente o processo de enturmação não obedeceu ao que está prescrito na lei. Devido às contradições apontadas, analisaram-se os documentos de matrícula das turmas em que há alunos com deficiência e observaram-se turmas com a média de trinta (30) a quarenta (40) alunos, fato que revela atitudes errôneas por parte da escola, assim como da Secretaria Municipal de Educação, pois como afirma Beyer (2010)

Quando houver a presença em sala de aula, de uma criança que apresente uma das seguintes condições: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física, a sua vaga não é contada em dobro, porém vezes três. Assim, as classes de inclusão se constituem com maior frequência, da seguinte forma: a) com 22 no total, sendo 19 crianças sem necessidades especiais e 3 com uma das condições citada no parágrafo anterior. (BEYER, 2010, p.32)

A realidade apresentada na escola leva a inferir que não

há preocupação em se fazer cumprir o que está estabelecido na lei. Fato que merece atenção, é que a simples matrícula e a inserção de alunos com necessidades especiais em classes regulares de ensino já recebe a denominação de inclusão, sem levar em consideração as condições que implicam no processo ensino aprendizagem desses alunos, o que é preocupante, pois a “inclusão” fracionada, já que não contempla todas as necessidades dos alunos, é uma forma mascarada de continuar aplicando práticas segregacionistas e discriminatórias a alunos com deficiência.

Quanto à formação de professores, outra questão importantíssima legitimada nas políticas para educação inclusiva, perguntou-se sobre cursos de capacitação ofertados para os profissionais trabalharem na educação de alunos com deficiência e obteve-se as seguintes respostas:

Os cursos de formação continuada aconteceram na própria escola. A SEMED ofertou apenas um curso no ano de 2012. A escola em geral que faz oficinas do referido tema onde todos aprendem bastante. (Profissional 1)

De início somente os professores de primeiro ao quinto ano tinham alunos com deficiências. (Profissional 2)

Pela SEMED em nenhum momento, a coordenadora que nos ajuda com oficinas, palestras. Sei que ela não faz mais por inúmeros motivos, mas graças a Deus ela tem nos ajudado bastante. (Profissional 3)

Sim, vários cursos, palestras e oficinas para que todos os profissionais possam garantir uma educação igualitária. (Profissional 4)

Os sujeitos entrevistados evidenciam em suas falas que há uma preocupação por parte da própria escola em oferecer formação em serviço para os profissionais atuarem na educação de alunos com deficiência com base na resolução Nº 02 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial, destacando a formação de professor no artigo 18. O mesmo artigo considera que, em conformidade com a LDB de 1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Formação de Professores deve realizar-se em nível superior, através do curso de licenciatura plena.

Segundo Beyer (2010), a resolução diferencia professores capacitados de professores especializados, os primeiros podendo lidar com alunos com necessidades especiais nas classes comuns, desde que comprovem o domínio de conteúdos sobre Educação Especial em sua formação; e os segundos desempenhando funções estratégicas na implementação de projetos de inclusão escolar, desde que tendo formação de cursos de licenciatura em educação Especial ou estudos de pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial. Na análise realizada nas documentações dos professores da Escola João Paulo I, percebeu-se que apenas a professora da sala de AEE possuía cursos de formação continuada na área de educação especial.

A esta constatação faz-se necessário reafirmar que inclusão vai além de matricular alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola “comum”, tem que oferecer acompanhamento permanente e o suporte necessário a toda comunidade escolar, em especial aos professores, pois a qualidade dos serviços educacionais prestados aos educandos perpassa por formações e mudanças conceituais acerca da inclusão, e a forma como esses professores atuarão será determinante para o alcance ou não dos objetivos propostos para os alunos num contexto inclusivo. Um dos princípios apontados por Garcia (1999) que norteia as discussões acerca de formação de professores é que

A concepção desse processo denominado formação se integra à reflexão e compreensão clara de mudança, inovação e desenvolvimento curricular – esses três focos, caracterizadores da melhoria da educação e do ensino, quando objetos de consideração no planejamento e implementação de programas formativos, transformam-se em estratégias para retomadas e reaprendizagens pessoais e institucionais. (apud BAUMEL, 2003, p.30)

Assim, destaca-se a importância de mais investimentos da gestão municipal em cursos de formação específica de professores para atuar na educação de alunos com deficiência. No caso da Escola João Paulo I, que funciona como Polo, acreditou-se que os seus profissionais deveriam ter formação na área e/ou receber formação por parte da SEMED, pois a formação em serviço é necessária e deve ser permanente, envolvendo todos os autores do processo, provocando uma reflexão crítica acerca de suas práticas. Neste sentido,

Para efetivar a inclusão, é preciso transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais. (FIGUEIREDO, 2002, p.68).

Na prática de uma Educação Inclusiva, importante ressignificar as atitudes dos espaços escolares, ou seja, rever e transformar as práticas que são evidenciadas no “chão da escola” e proporcionar aos alunos com deficiências uma educação inclusiva de qualidade, o que é revelado nas falas a seguir:

Fazer o acompanhamento pedagógico dos alunos e professores; fazer formação continuada em serviço dos professores; acompanhar pais desses alunos quando necessário. (Profissional 1)

A escola com parceria da coordenação pedagógica organizou encontros formativos na própria escola com a temática em questão, porém, apesar de todo esforço não foi o suficiente para que pudéssemos proporcionar uma educação inclusiva de qualidade aos nossos alunos com deficiências. (Profissional 2)

Pesquisas de como lidar com a situação e a partir daí encontros pedagógicos para discutirmos a melhor postura diante de uma realidade que ainda nos assusta.

Até porque não estávamos preparados. (Profissional 3)

A escola tem feito mini cursos, palestras e oficinas para que os alunos deficientes sejam iguais aos outros. Há também o apoio e colaboração do professor da sala de recurso. (Profissional 4)

A fala dos sujeitos revela as atitudes que a escola vem tomando a fim de que, pelo menos o mínimo, seja ofertado aos educandos com deficiência. Segundo Jesus (2006), os estudos na área de Educação Especial, evidenciam a possibilidade da reflexão autoformadora dos profissionais da educação em equipe pela via do processo de investigação-formação que de acordo com Nóvoa (2000), facilita o processo de transformação docente, cujo cerne é a mudança da prática pedagógica. Precisa-se apenas ter cuidado para que a responsabilidade de uma educação de qualidade para os alunos com deficiência não fique exclusivamente sob a responsabilidade dos professores e/ou das instituições escolares.

Diante dos fatos abordados, importante destacar as principais dificuldades da escola para pôr em prática a educação inclusiva:

Falta de adequação do espaço; falta de profissional na área de Libras; falta de cursos para professores. (Profissional 1)

A falta de apoio pelo setor competente, porque só o trabalho da escola não atende às necessidades que estes alunos precisam para se desenvolverem. (Profissional 2)

Em geral do setor competente, profissionais qualificados e comprometidos com a educação inclusiva. (Profissional 3)

A maior dificuldade ainda está em alguns profissionais que ainda não aceitam ter alunos deficientes em suas salas e sempre dizem que não sabem trabalhar com os mesmos. (Profissional 4)

Dentre as dificuldades relacionadas, destacou-se a falta de um profissional qualificado em Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois a escola é referência para alunos com deficiência auditiva, concentrando o maior número de alunos surdos no município. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Santos e Paulino (2008) afirmam que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Muito clara a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) consagra em seu art. 59 que Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns.” Notou-se que a falta de recurso e de possibilidade de aperfeiçoamento profissional na área faz com que os agentes da educação se sintam despreparados e desorientados para trabalhar com esse “novo” paradigma da escola e da educação. Claro que essa dificuldade é perfeitamente compreensível e comum, o sistema não proporciona condições de ajudar o aluno nesse processo de inclusão, pois a que é praticada nas escolas municipais não passa de demagogia política. Como afirma Beyer (2010) “parece haver, em nosso país, um certo anacronismo entre as proposições vigentes nas políticas educacionais da educação especial, instauradas a partir da LDB/1996, e a realidade do sistema educacional brasileiro”, os alunos são “literalmente” jogados em salas de aula regulares e os docentes sem a devida orientação.

No entanto,

Educação Inclusiva traz uma contribuição para uma educação diferente, transformadora que vai além da visão neoliberal de capacitação. Por meio do convívio com a diversidade e utilizando-se de toda a sua riqueza, esperar-se ajudar na formação de indivíduos mais críticos para decidir e não para servir. A lei é clara e baseada na Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelecem que a Educação seja direito de todos; garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas. (SANTOS e PAULINO, 2008, p.14)

No âmbito local este atendimento ainda está muito aquém do que preconiza a legislação, e os PPPs das escolas precisam ser revistos para a proposição de ações que contemplem a todos e possam contribuir para essa educação diferente pautada na valorização da diversidade humana e na promoção da igualdade de direitos.

3. Finalizando

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto, o “aluno-padrão” não existe, cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças.

Neste estudo observou-se que as políticas educacionais para a educação inclusiva, demarcadas especialmente a partir da década de 1990, apresentam avanços significativos no Atendimento Educacional de educandos com deficiência, contudo a análise realizada a partir das falas dos sujeitos e dos documentos em uma escola que se tornou escola polo no atendimento aos referidos alunos, percebeu-se que as políticas não estão sen-

do implementadas como deveriam de fato. Dentre os fatores que revelam isso pode-se destacar:

- ☉ Atitude errônea, por parte da gestão de educação municipal em tornar polo algumas escolas específicas no município, o que caracteriza ao nosso olhar o retorno de práticas segregacionistas aos alunos com deficiência;
- ☉ Falta de adequação do prédio para a acessibilidade;
- ☉ Falta de formação adequada dos profissionais que atuam na educação dos alunos com deficiência;
- ☉ Falta de adaptação curricular na escola;
- ☉ Falta de adaptação de processos metodológicos e avaliativos para os alunos com deficiência.

Há de se questionar também, qual a real finalidade das escolas polo neste município, se é dar apoio às demais escolas com o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência ou é tirar dessas escolas a responsabilidade de ofertar ensino nos moldes da inclusão. Além disso, é preciso questionar ainda como as políticas para a educação inclusiva estão sendo implementadas nos diversos municípios brasileiros, neste estudo em especial no município de Oriximiná, uma vez que a pesquisa revelou práticas de implementação das políticas que fogem às premissas da educação inclusiva.

Nesse sentido, corrobora-se com as ideias de Beyer (2010), ao enfatizar que as perguntas que podemos fazer são: em que mundo as crianças com necessidades especiais vivem, ou viverão? Em um mundo protegido? Em um mundo especial? Não! O mundo em que elas vivem é (ou deve ser) o mundo de todos nós, com suas contradições, dificuldades, frustrações, alegrias, recompensas, prazeres. Mantê-las separadas, protegidas, significa nada mais do que endossar suas limitações. Oferecer a elas o mínimo do que elas têm direito é mascarar um processo resultado de lutas históricas que hoje chamamos de inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAUMEL, R.C.R. de C. Formação de Professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M.L.S; BAUMEL, R.C.R de C. (Orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília,DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 2 do CNE/CEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 4 do CNE/CEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 67-78.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 27-28, 1998.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-Ação Colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIMA, E. de S. "Currículo e desenvolvimento humano". In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Política Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Mordena, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, L. M. **Educação Especial**. Indaial: Ed. ASSEL-VI, 2007.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs). **Inclusão em Educação**: Culturas, Políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**. Tradução de José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INSERIDA NA REDE REGULAR DE ENSINO NA ÓTICA DOS PROFESSORES

*Ana Cláudia Tenório Dornelles
Profª Dra Maria José Sanches Marin*

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem como propósito possibilitar condições de igualdade, do pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Essa discussão vem ganhando espaço e obtido respaldo pela legislação nacional em vigor. A Constituição de 1988 no seu Inciso III, do Art. 208, garante o atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino público. Neste escopo, vem à tona no país, o movimento pela inclusão na rede regular de ensino, amparado legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece os princípios fundamentais da educação inclusiva, explicitando que o atendimento especializado aos portadores de deficiência deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, o que possibilita a escolarização desses alunos. (ARANTES, 2006; BRASIL, 1996).

Em complementação a tais dispositivos legais, 15 de agosto de 2001, foi homologada a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as “Diretrizes Nacionais da Educação Especial Básica”; a qual garante o acesso de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais à escola e estabelece que as escolas devem se organizar para oferecer uma educação de qualidade para todos.

Para Rapoli et al. (2010, p.7) : “A inclusão rompe paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos”.

Frente a essa nova perspectiva do ensino regular, tem-se observado iniciativas governamentais com a finalidade de proporcionar orientações pedagógicas e estrutura física para otimizar o atendimento aos alunos com deficiência, no entanto, os profissionais que atuam juntamente a essa clientela enfrentam dificuldades na resolução dos desafios surgidos no cotidiano.

Arantes (2006) corrobora com essa assertiva destacando que apesar do amparo legal da legislação brasileira, as barreiras no sentido de intensificar a inclusão das pessoas com deficiência ainda têm prevalecido. O corporativismo daqueles que lidam com pessoas deficientes, a incompreensão dos pais frente a deficiência e necessidades dos seus filhos estão entre os obstáculos citados pela autora nesta empreitada.

O delineamento do processo de inclusão demanda o enfrentamento dos diferentes aspectos que compõe a instituição escolar, a começar pela adequação das suas instalações físicas, passando pelas disposições do Projeto Pedagógico (PP) até a capacidade da comunidade escolar, aqui compreendida pela equipe diretiva, equipe pedagógica, professores e demais funcionários, em lidar com essas questões. Para Rapoli et al. (2010) a escola comum se torna inclusiva quando reconhece a diferença dos alunos face o processo educativo, buscando via práticas pedagógicas inovadoras a integração de todos.

A inclusão é possível e aumenta as possibilidades dos indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais de estabelecer significativas relações sociais e de desenvolverem-se nos aspectos afetivo, social, cognitivo e perceptivo-motor e de serem sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos. A escola inclusiva parte do pressuposto que todos os alunos com ou sem necessidades especiais tem um potencial ilimitado para aprender.

No entanto, na prática, se observa que, em muitas situações, não se tem claro o que se espera dessas crianças e como conduzir a situação de forma que haja acréscimos ao seu desenvolvimento. Esta situação deixa uma lacuna importante

quando se pretende analisar os reais avanços que os alunos com deficiência cognitiva estão obtendo com tal inserção. Julga-se, portanto, relevante conhecer como os professores percebem essa realidade, principalmente ao que concerne aos avanços no desenvolvimento das crianças.

Objetivo

Analisar o impacto de receber criança com necessidades especiais na sala de aula, as adaptações necessárias, bem como os resultados alcançados no desenvolvimento das mesmas.

Procedimentos Metodológicos

O estudo foi realizado em duas escolas de ensino infantil da rede pública de Campinas/SP, localizadas em um bairro de classe social médio-baixa.

Nas escolas de educação infantil do município as crianças estão distribuídas em agrupamentos de acordo com a faixa etária. No agrupamento I estão as crianças com idade até um ano e meio, no agrupamento II estão as crianças de um ano e meio a três anos, sendo que estes dois agrupamentos funcionam em período integral (manhã e tarde) e no agrupamento III estão as crianças de três a seis anos de idade e funciona em período parcial (manhã ou tarde). As escolas foram denominadas de A e B, com a finalidade de preservar o anonimato.

A escola A tem 294 alunos, distribuídos nos agrupamentos I, II e III e possui 12 professores. A escola B possui 197 alunos também distribuídos nos mesmos moldes da escola A e, também conta com 12 professores.

Nas duas escolas, para se inserir os alunos com necessidades especiais, buscam-se as classes com menor número de alunos, além de se analisar o perfil dos que frequentam a sala visando o bom acolhimento e a possibilidade de se dispensar atenção apropriada a criança com deficiência. As duas escolas possuem boa estrutura física.

Fizeram parte do estudo os professores que atuam nas salas com presença de alunos com necessidades especiais, sendo cinco da escola A e quatro da escola B.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista e contou com um roteiro com questões abertas referentes ao conhecimento do professor para atuar com alunos que possuem necessidades especiais, o impacto de receber essas crianças em salas regulares, as adaptações necessárias, bem como os resultados obtidos no desenvolvimento dessas crianças. O instrumento de coleta de dados foi entregue aos professores, os quais responderam e entregaram ao pesquisador logo em seguida.

A coleta de dados junto aos professores contou com a autorização da direção da escola e com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília – Estado de São Paulo. O professor que concordou em participar assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo modalidade temática, por ser esta mais adequada à investigação qualitativa. Ela se desenvolve em três etapas: pré-análise, codificação de dados brutos e tratamento dos resultados obtidos. (BARDIN, 2003; MINAYO, 2007)

A primeira fase (pré-análise) pode ser decomposta em leitura flutuante do conjunto das comunicações, organização do material de forma a responder algumas normas de validade como a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, formulação de hipótese, objetivos em relação ao material qualitativo e definição das unidades de registro. A segunda etapa visa alcançar o núcleo de compreensão do texto e, finalmente, na terceira propõe-se a interpretação dos resultados a partir de inferências previstas no seu quadro teórico ou abertura de outras pistas, em torno de dimensões teóricas sugeridas na leitura do material (MINAYO, 2007).

Para garantir o sigilo, os entrevistados foram identificados com um código alfa- numéricos de acordo com a sequência das entrevistas.

Resultados e Discussão

Os entrevistados foram todos do sexo feminino, com idades entre 28 e 50 anos e o tempo de formados variou de seis a 20 anos.

A partir das entrevistas realizadas discutem-se as seguintes categorias temáticas.

1. A formação para atuar com alunos com deficiência.

Quanto à formação para lidar com alunos que possuem necessidades especiais, quatro apontam que cursaram disciplina específica na graduação, um alega que realizou o mestrado, outro aprimoramento na área de educação especial. Os demais afirmam que o conhecimento sobre educação especial foi adquirido por meio de congressos, cursos de curta duração e na convivência e troca de informação com outros profissionais.

Na fala seguinte encontra-se expressa a dificuldade do professor nesse processo de ensino, visto que revela pouco conhecimento para desempenhar o seu papel. Por outro lado, se observa que está havendo uma busca ativa de informações para serem aplicadas no seu cotidiano de trabalho: “Não tenho formação na área, meus conhecimentos são frutos de leituras, pesquisas que realizo quando recebo uma criança com necessidade especial e trocas com a professora de educação especial que atua na sala.” (E1)

Salienta-se, desta forma, a necessidade de formação dos professores para atuar frente à realidade que está posta para as escolas em geral. Neste sentido, é preciso que os professores conheçam como ocorre o processo de aprendizagem nesses alunos e, para isso, os cursos de formação devem ser aprimorados para preparar de fato os professores para tal tarefa. (OLIVEIRA, COSTA, 2007).

Ao considerar que se trata de uma condição nova colocada às escolas e que, no processo de formação, muitas vezes não se tenha proporcionado o necessário preparo aos professores, é imprescindível que existam iniciativas públicas de formação

dos mesmos no cotidiano do trabalho. Destaca-se, nessa perspectiva o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido na modalidade à distância pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, que inicialmente propôs-se a capacitar em torno de mil profissionais ligados a rede pública do ensino fundamental do país.

2. O impacto de receber criança com deficiência na sala regular.

Receber uma criança com necessidades especiais na sala regular requer várias adaptações por parte dos professores e escola. Em relação aos professores são adaptações na maneira de lecionar e também na sua maneira de pensar e agir. Já em relação a escola, além das mesmas mudanças que os professores têm de fazer, tem a estrutura curricular e física. (QUATRIN, PIVETTA, 2008; LEITE, MARTINS, 2010; SMEHA, FERREIRA, 2008).

Na ótica dos professores, receber a criança com deficiência na sala regular, tanto se manifesta como um possibilidade de acréscimos como gera insegurança e impõe o desafio de adaptação a uma nova situação, ou seja, uma reorganização das relações e do fazer cotidiano frente ao diferente, as falas seguintes revelam essa situação.

Não tive problemas ao receber os alunos, a interação destes com as demais crianças da sala sempre contribui e auxiliou meu trabalho. O caso mais difícil foi com uma criança autista que não parava na sala, de jeito algum, e tive de modificar a rotina do trabalho. (E1)

Foi difícil recebê-la sozinha, ela precisa de atenção o tempo todo para comer, brincar, fazer as atividades, trocar fraldas, não colocar as coisas na boca, é bem rápida, tem dificuldades para se comunicar, mas canta e se morde, se concentra por pouco tempo, é difícil dar atenção a ela e a turma. (E4)

Algumas crianças sentiram medo e se escondiam atrás de mim, com medo dos movimentos repentinos e bruscos da criança. Outras reagem normalmente, dizendo não a comportamentos que não aceitavam. (Isso especificamente este ano). Nos demais casos foram naturais a compreensão e a ajuda na necessidade das crianças especiais. (E8)

Como em todo início, tem-se a insegurança e ao mesmo tempo a busca em conhecer a síndrome para melhor atendê-lo. (E9)

Gomes e Barbosa (2006) consideram que as atitudes em relação às pessoas com necessidades especiais representam importantes fatores de sucesso da escola que se propõe à inclusão.

Compreende-se, desta forma, que para lidar com tal realidade é necessário ao professor o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do aspecto técnico da profissão, pois irão precisar, em grande medida, da dimensão ética, especialmente o respeito e a capacidade de inter-relações pessoais. (NARDIM, MENEZES, 2008).

Para a superação de enfoques tradicionais, torna-se essencial uma nova delimitação na formação para o trabalho, com vistas a se integrar conhecimentos, habilidades e atitudes e possibilitar a participação ativa, consciente e crítica no mundo do trabalho e na sociedade. (PINTO, MACHADO, SÁ, 2004).

3. As adaptações necessárias para o acolhimento da criança com deficiência.

Para atuar com as diferenças encontradas entre os que possuem necessidades especiais, os entrevistados enfatizaram aspectos relacionados à estrutura física, além de técnicas que facilitam a interação e comunicação e mudanças no planejamento das atividades em geral.

Cada caso exigiu coisas diferentes, a surda-muda exigiu que eu e as crianças conhecêssemos alguns sinais da língua de sinais. As com déficit motor exigiram

adequações nos equipamentos para a interação das crianças e assim por diante. Nesse ano as adequações foram mais de postura da turma e minha, porque a criança pode e tem acesso a tudo que há na sala como os demais. (E9)

Estipular novas brincadeiras, dar mais atenção a sala como um todo, não ceder as birras e vontades da criança especial, estimular a inter-relação entre as crianças e ensinar amizade e compreensão. (E7)

Priorizamos a realização de atividades coletivas, pensando na interação e desenvolvimento dessas crianças. (E6)

Tais falas indicam que os entrevistados caminham em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao salientar que cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas, “[...] que lhes possibilitem o acesso à herança cultural ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva”. Essas estratégias devem ser concebidas “como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global” (BRASIL, 2001, p.20)

O papel preponderante da escola vai muito além de promover o desenvolvimento cognitivo e motor como provisionado pelo método tradicional e tecnicista de ensino que por muitos anos preponderou no direcionamento do processo da educação formal. Vivencia-se, atualmente, um mundo globalizado e pautado na complexidade dos fenômenos e, portanto, o ensino deve ser o desenvolvimento com ênfase em diferentes aspectos, especialmente no que se refere ao afetivo e social, o que possibilitará uma sobrevivência harmônica das pessoas na comunidade. Nesta perspectiva cabe à escola propiciar situações de socialização da criança frente ao grupo de colegas e aos adultos com os quais convive na escola.

Sendo assim, mais do que transmitir conhecimento à escola, na figura do professor, cabe desenvolver nos alunos o respeito às diferenças individuais e culturais, por meio de variadas estratégias (REGANHAN, BRACCIALLI, 2008), as quais devem

ser lançadas em conformidade com a necessidade do momento. As adaptações dos recursos e das estratégias são importantes para que esses alunos sejam realmente atendidos em um contexto inclusivo. (REGANHAN, MANZINI, 2009).

4. Os avanços percebidos no desenvolvimento da criança.

Nas falas dos professores entrevistados se observa que as crianças com deficiência, ao frequentarem a escola regular, apresentaram avanços no seu desenvolvimento, tanto nos aspectos motores como na interação e socialização com os demais, evidenciando a possibilidade de viverem com maior autonomia e satisfação, conforme expressam as falas seguintes:

Ao término de sua permanência na educação infantil, ela já pronunciava algumas palavras, se relacionava muito bem com todos, adultos e crianças, brincava sozinha e no grupo, participava do que era proposto respeitando-se suas possibilidades, percebia-se pertencente ao grupo e o mesmo a acolhia em suas necessidades e limitações. (E4)

O aluno autista quase não falta assim percebemos grande melhora no cumprimento da rotina, sentar no horário da refeição, permanecer nas áreas destinadas a nossa turma nos horários estabelecidos pela escola. (E6)

O desenvolvimento do primeiro caso foi observado por todos profissionais da equipe em questão a sociabilidade, fala, desenvolvimento motor e físico, disciplina e interação, hoje é um aluno do ensino fundamental, pelo que sei continua se desenvolvendo bem. O caso atual está em processo [...], porém a adaptação foi muito boa, já interage com as crianças, se alimenta sozinho, começou a emitir sons, demonstra interesse e atenção nos momentos de atividades dirigidas. (E7)

A criança vai ao banheiro sozinha. Não se molha mais

tanto como antigamente. Compreende e respeita as regras, apesar de protestar, mas reconhece a figura do professor que precisa dizer não e ele tem que aceitar. Interage com um número maior de crianças. Tem momentos de concentração em atividades e alguns brinquedos. A agressividade que é resultado da síndrome ainda é algo a ser melhorado, pois a criança é grande e qualquer movimento acaba por machucar os colegas[...] (E9)

Estudo que analisou a percepção do professor em relação à inclusão da criança com deficiência no ensino regular também aponta para ganhos nos relacionados às habilidades sociais. (DE VITTA; DE VITTA ; MONTEIRO, 2010).

Em revisão de literatura sobre a inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino, foram encontrados tanto estudos que revelam não haver diferenças na capacidade de independência, contato social, atividades de lazer e inclusão na comunidade, entre grupo que frequentou a escola especial e aquele da escola regular, quanto àqueles que apontam para a possibilidade de esses jovens serem preparados mais adequadamente para o lazer e trabalho quando inseridos na escola regular. (LUIZ, et al, 2008).

Na mesma pesquisa foi encontrado que, no processo de inclusão, é importante oferecer ao aluno com deficiência tanto o acesso ao currículo normal, como o incentivo à independência e à inter-relação com outros colegas de classe. Na fala dos entrevistados do presente estudo, esse aspecto parece ter sido considerado, pois ao apontar para os avanços das crianças, destaca principalmente a promoção da socialização e da autonomia, como elemento do desenvolvimento do aluno.

Em destaque também na fala dos professores encontra-se a participação e envolvimento do grupo de alunos com a criança que possui as necessidades especiais, o que contribui para a formação de sujeitos mais flexíveis e tolerantes às diferenças, condição necessária à formação de sujeitos para viver e agir em uma sociedade pós-moderna.

Considerações Finais

No presente estudo, se confirma que o ensino inclusivo revela-se à escola e ao professor como um grande desafio, exigindo intensa criatividade nas ações cotidianas, o que só é possível por meio de sensibilização para a problemática, bem como pelo desejo de um fazer diferenciado. Esse aspecto chamou a atenção nas falas dos entrevistados, pois mostrou que estão atentos

à situação e que produzem arranjos e improvisos com vistas ao atendimento das diferentes necessidades. Estabelecem estratégias e buscam a adaptação e, principalmente, revelam-se animados e atentos aos resultados obtidos.

No entanto, não podemos nos redimir da compreensão sobre a complexidade do processo de inclusão, principalmente, por se tratar de uma nova condição que ainda demanda avanços, especialmente, no que tange à estrutura física, recursos materiais e formação profissional. Há que se destacar também que embora haja dispositivos legais e o reconhecimento da necessidade dessa prática, no imaginário da sociedade ainda prevalece a concepção de segregação do deficiente, por ter se constituído em uma prática de muitos anos.

Por fim, vale ressaltar a necessidade de análise de diferentes aspectos que envolvem a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, principalmente no que se refere aos seus resultados, considerando que se trata de uma condição sob a égide de uma nova visão de mundo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. **Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V – da Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 1996.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Ver. Bras. Ed Esp.**, Marília, v. 16, n. 3, p.415-428, 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Ver. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n.1, p. 85-100, 2006.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 23, n. 38, p. 357-368, set./dez. 2010.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v.14, n. 30, p.497-508, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.), **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NARDIN, A. C. de; MENEZES, E. P. de. Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 31, p. 63-74, 2008.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; COSTA, M. de A. A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais. **Rev. Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 01, p. 143-164, 2007.

PINTO, B. de M.; MACHADO, C. J.; SÁ, E. O. **Características necessárias de um profissional de saúde que trabalha com pacientes portadores de necessidades especiais**: um contraste de visões de profissionais e alunos de odontologia, pais e cuidadores. Belo horizonte: UFMG/Cedeplar, 2004. 17p. Disponível em: <www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20238.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2011.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 31, p. 49-62, 2008.

RAPOLI, E. A. et al. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 1 (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 19 nov. 2011.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p. 385- 400, 2008.

REGANAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores de ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 22, p. 127-138, maio/ago. 2009.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. de V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 31, p. 37-48, 2008.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Arlete Ap. Bertoldo Miranda
Lehyane Silva e Luz*

A prática educativa e a avaliação da aprendizagem sempre foram temas recorrentes nos estudos em educação. Na perspectiva inclusiva e no contexto político educacional, a avaliação dos alunos com deficiência intelectual é elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e acompanhar o processo de escolarização desses alunos em classes comuns.

Os instrumentos avaliativos devem informar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, a forma como ele enfrenta determinadas situações de aprendizagem, pois conhecer o que o aluno é capaz de fazer permite-nos a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular.

Via de regra, a avaliação é concebida com o objetivo de verificar se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado pelo professor. Tal concepção de avaliação se limita a medir competências e habilidades que um estudante exhibe ao final de um determinado período (FERNANDES & FREITAS, 2007).

A política de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência física junto aos demais educandos, mas desenvolver o potencial dessas pessoas atendendo às suas necessidades.

O processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual exige que a escola defina sua responsabilidade no cenário escolar. Dessa forma, não é o aluno com deficiência intelectual que se adapta à escola, mas é ela que, consciente de suas funções, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço realmente inclusivo.

Levando-se em conta a atual situação do atendimento escolar oferecido ao aluno com deficiência intelectual, torna-se urgente o desenvolvimento de pesquisas e estudos que nos tragam informações sobre os diversos aspectos implicados nesse atendimento e quais instrumentos norteiam o trabalho do professor ao avaliar o aluno com deficiência intelectual.

O papel do professor é mediar o conhecimento que o aluno com deficiência intelectual constrói em sua interação com o mundo. Em sua prática educativa, o professor precisa acompanhar e interpretar as aprendizagens do seu aluno ampliando suas possibilidades no processo ensino-aprendizagem.

É importante que a avaliação viabilize a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Para tanto, é necessário orientar os caminhos no processo da avaliação educacional na prática educativa.

Discutir sobre avaliação evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência intelectual.

Nesse sentido, foi necessário investigar sob que bases teórico-metodológicas fundamentaram a prática pedagógica de um(a) professor(a) que trabalha com alunos com deficiência intelectual; qual a sua rotina educativa na sala de aula acerca da avaliação dos alunos com deficiência intelectual; quais os tipos de instrumentos e procedimentos que a professora utilizou para avaliar os alunos com deficiência intelectual.

O objetivo da pesquisa foi compreender a prática educativa utilizada por um (a) professor(a), referente à avaliação do aluno com deficiência intelectual em sala de aula do ensino regular, analisando quais os critérios e estratégias que caracterizam o processo de avaliação utilizado para subsidiar o trabalho educativo e as decisões sobre o destino escolar do aluno com deficiência intelectual.

Avaliação da aprendizagem e inclusão: discutindo relações e possibilidades

A literatura aponta a avaliação da aprendizagem como um assunto polêmico, intensamente estudado, sendo discutido por vários autores (VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 2002; MORETTO, 2004; HOFFMANN, 2005;), que defendem a necessidade de superar o viés classificatório das práticas avaliativas.

A avaliação precisa recuperar o seu sentido. Embora repleta de contradições e conflitos, é oportuno reafirmar a necessidade de encarar a avaliação sem deixar de considerar as implicações políticas e sociais que envolvem esta temática (MENDES, 2006).

Uma mudança nas práticas avaliativas propicia transformações no contexto geral da escola, não sendo resultado apenas dos professores, mas, sim, de um trabalho conjunto, pois “precisamos rever e modificar os projetos de educação como um todo, para incluir processos de avaliação mais ricos, abrangentes e participativos” (MORAN, 2007, p. 124).

Processos classificatórios com uma valorização excessiva de provas, notas, aprovação ou recuperação, negam os acontecimentos cotidianos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vasconcellos (1998, p. 79), se o professor

[...] não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir para construir? [...] Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade do aluno se expressar e do professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino.

No entanto, a avaliação da aprendizagem vem sendo realizada de uma forma dissociada do processo ensino-aprendizagem, não sendo formativa, perdendo o seu sentido, que é o

de acompanhar o desenvolvimento dos alunos no cotidiano das aulas. Nessa perspectiva, Estéban (2000, p. 53) nos revela que

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de produção de conhecimentos, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanços e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Expressar o resultado da aprendizagem pela classificação do educando, segundo Luckesi (2002), promove a verificação e não a avaliação da aprendizagem, aprovando-o ou reprovando-o, o que não contribui para avanços no processo de aprendizagem. Esteban (2000, p.8) acrescenta que

[...] o processo de avaliação de resultados escolares dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse limites da técnica e incorpore, em sua dinâmica, a dimensão ética.

Desse modo, em busca de novas alternativas, é necessário substituir o atual modelo predominante nas escolas por um modelo inclusivo, constituindo-se, assim, em uma avaliação formativa. Dalben (1999, p. 78) acrescenta que a avaliação formativa é um

Novo conceito de avaliação e defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, alterando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento e, neste contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo.

Os instrumentos avaliativos devem ser adequados aos objetivos e finalidades do ensino e da avaliação. É necessário deixar claro que avaliar não é sinônimo de atribuir nota. Avaliar implica levantar dificuldades, colocando questionamentos para a reflexão do aluno, apontando caminhos. Por isso, segundo Demo (2005, p.5), “o único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem”.

Assim, a avaliação precisa contribuir com a aprendizagem do aluno, sobretudo do aluno com deficiência intelectual. O professor, diante de um aluno com deficiência, muitas vezes, não sabe conduzir, avaliar e superar as dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula. Com isso, em relação à pessoa com deficiência intelectual, Fierro (2004) destaca que “deve-se insistir que toda pessoa, mesmo afetada por uma deficiência intelectual profunda, é capaz não apenas de aprender, mas de adquirir a educação propriamente dita”. (FIERRO, 2004, p. 208).

Levando em conta a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas turmas regulares, nós, professores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. O professor deve estar atento às suas atividades, interagindo com todos os seus alunos, valorizando suas potencialidades de modo que a inclusão seja realmente concretizada.

É necessário um esforço coletivo para direcionar os caminhos da avaliação educacional no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual, na direção do seu significado ético. Luckesi (2002, p. 4-6) afirma que “avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa”. Portanto, a avaliação não deve ser realizada somente no final de um determinado período, para atribuir uma nota ou conceito.

O processo de ensino aprendizagem é interativo. Com isso, a avaliação deve ser a mais abrangente possível, na qual se incluam professores, alunos e contexto escolar. O que dá sentido à avaliação é usá-la para decidir o que deve ser mantido e o que precisa ser reformulado na prática educativa do professor.

É pertinente identificar dificuldades da turma, de cada

aluno em particular e de si mesmo, refletir a respeito delas e propor situações de aprendizagem para que elas sejam superadas. Uma avaliação que considere as produções realizadas pelos alunos e as observações a respeito de cada aluno e da classe em seu todo com comentários sobre atividades que deram bons resultados, reconhece que o processo de ensino é interativo no cotidiano escolar.

Metodologia da pesquisa

Buscando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, a opção metodológica adotada para o seu desenvolvimento foi de acordo com os princípios de uma abordagem qualitativa.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, André (1995) considera como um novo paradigma de pesquisa em que não estão envolvidas manipulações de variáveis e nem tratamento experimental: implica um estudo dos fenômenos em seu acontecer natural. O qualitativo também está associado com a produção de uma visão holística dos fenômenos estudados, ou seja, a pretensão dos estudos qualitativos é levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas; por isso mesmo, junta-se à epistemologia qualitativa uma orientação etnográfica, que preconiza um plano de trabalho que pode ser constantemente refeito e completado.

A metodologia de investigação da pesquisa a ser realizada foi organizada a partir de dois focos investigativos: A realização da entrevista com a professora e a observação participante em sala de aula, que foi registrada em notas de campo. Esses instrumentos nos permitiram compreender a prática educativa da professora de alunos com deficiência intelectual no que diz respeito à avaliação.

A observação participante é um instrumento importante para o pesquisador por que possui um caráter dialógico e interativo, também por permitir um encontro direto com os sujeitos, revelando, assim, uma diversidade de fenômenos e culturas no cotidiano escolar (ANDRÉ, 1995). As observações participantes

em campo proporcionam ao pesquisador uma gama variada de informações (LUDKE & ANDRÉ, 1986), pois abrangem informações do próprio pesquisador, oriundas de sua vivência em campo.

A produção de notas de campo permite registrar e descrever os acontecimentos vividos; favorecem também a produção de ideias e reflexões pelo pesquisador no decorrer do trabalho (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual, segundo Ludke & André (1986, p.1), desenvolve-se a partir de um esquema básico, porém flexível, pois permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Para as autoras, o ato de pesquisar subentende “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

A entrevista na pesquisa qualitativa é um momento privilegiado que abrange os agentes da pesquisa, favorecendo a reflexão e o diálogo, assim como o conhecimento da realidade pesquisada e a interação social entre os envolvidos. Por isso, foi realizada com áudio- registrada com autorização prévia da professora.

Para conduzir a análise dos dados, alguns estudos como Ludke e André (1986) trazem contribuições no sentido de destacar, na pesquisa qualitativa, a importância de

[...] trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises dos documentos e as demais informações possíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-os em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45).

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) asseguram que na análise de dados de uma pesquisa, é pertinente um processo de “busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, e de outros materiais que foram sendo acumula-

dos". É quando se organizam os dados acumulados durante a pesquisa de campo, para partir para a análise especificamente desses dados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola da Rede Estadual de Ensino situada na zona central do município de Uberlândia/MG em uma sala do 4º ano de Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram uma professora regente e dois alunos com laudo de deficiência intelectual, sendo uma criança de 9 anos e um adolescente de 18 anos.

Foram realizadas vinte e duas observações em sala de aula, registradas em notas de campo. O local da entrevista foi na escola, no horário da aula de educação física, na sala de aula da professora Valéria.

Análise e discussão dos resultados

Considerando a prática educativa da professora Valéria¹, referente à avaliação dos seus alunos André² com 9 anos, e, Luiz³ com 19 anos, com deficiência intelectual, algumas considerações são necessárias para uma compreensão da realidade encontrada na pesquisa.

Na sala de aula da professora Valéria, os alunos entravam na sala e sentavam-se em fileiras. Os alunos pegavam os seus cadernos e, após este movimento, a professora dizia, quais páginas os alunos deveriam copiar do livro didático. A sequência de atividades se repetiu em todos os dias observados. Alguns alunos não abriam os cadernos, outros alegavam ter esquecido o livro didático, e outros não traziam lápis e nem lápis de cor. Os alunos copiavam os exercícios do livro didático e, depois, os respondiam. Enquanto alguns alunos terminavam as atividades, Valéria sentada em sua mesa lia algumas revistas e apostilas. Ela não tinha o hábito de grafar no quadro o cabeçalho contendo o nome da cidade, data/mês/ano, nome da escola, nome

¹ Nome fictício para preservar a identidade do sujeito.

² Nome fictício para preservar a identidade do sujeito.

³ Nome fictício para preservar a identidade do sujeito.

da professora e do aluno, mas pedia para os alunos escreverem no caderno.

No cotidiano da sala de aula da professora Valéria, as aulas de Matemática, não raro, resumiam-se em “fazer contas” ou “copiar numerais” do livro didático. André e Luiz encontraram dificuldade em resolver as contas matemáticas nas aulas.

A grande frequência de atividades de cópia resultava na não participação de André nas tarefas, uma vez que ele não conseguia ler e escrever todas as palavras, perdendo, assim, a motivação, fechando o caderno, observando os colegas e indo ao banheiro constantemente. Luiz conseguia ler e escrever algumas palavras com dificuldades.

Nos momentos de leitura, André retirava o seu livro da pasta, olhando para os lados, verificando se os seus colegas estavam lendo, e tentava ler algumas frases. Já Luiz, como proposto pela professora, desenhava em uma folha do caderno o que encontrava no livro sobre Aladin. Ele demonstrou intimidade com o desenho e, logo após, o coloriu para entregar à professora. Valéria enfatizava, com orgulho, o fato de Luiz desenhar bem os traços de Aladin e outras gravuras do livro. Ela acreditava que esse tipo de atividade o fazia sentir bem enquanto os colegas liam. Acrescentava comentando “como ele não sabe ler, não entende as histórias dos livros, eu percebi seu entusiasmo em desenhar e, assim, sempre peço a ele que desene.” (Nota de Campo 14, 11/08/2010).

Outro aspecto a ser ressaltado foi a preocupação de Valéria em prosseguir com os conteúdos para que os alunos realizassem as atividades propostas nas provas. O tempo para ela é “curto” e, por isso, segundo ela, “tem de correr com as matérias para que eles consigam fazer as provas se não eles não passam de ano” (Nota de Campo 11, 09/07/2010).

No final do ano, foi uma sequência de provas, sendo elas de português, matemática, história, geografia e ciências. Em grande parte, sendo realizadas por meio de consulta ao livro didático, e, os alunos que esqueciam o livro não poderiam consultar o caderno. Havia uma preocupação dos alunos em olhar

no livro didático e copiar a resposta. Esta pesquisa ao livro didático ocorria de modo não orientado, ou seja, os alunos procuravam nos livros em busca dos temas, ou então procuravam no sumário o tema correspondente à resposta.

O único instrumento utilizado pela professora Valéria para avaliar os seus alunos André e Luiz, foi a prova. Os alunos sentavam em duplas, e as provas, não raro, eram de consulta ao livro didático. André e Luiz realizavam as provas com alunos que, segundo a professora, eram “inteligentes”. Os alunos que acompanhavam André e Luiz respondiam às questões das provas, mas não os auxiliavam para o entendimento destas.

Valéria não acompanhava o desenvolvimento das provas de André e Luiz, se tinham dúvidas ou questionamentos. Tal atitude foi percebida em todos os dias observados na realização das provas.

Acreditamos que a professora deveria orientar os alunos André e Luiz na realização das provas com o intuito de conhecer as dificuldades dos seus alunos transformando-as em possibilidades de aprendizado em sua prática educativa.

Os alunos liam alguns fragmentos em busca da resposta e muitas vezes na prova, o texto cujas lacunas deveriam ser preenchidas, estava redigido da mesma forma como nos livros didáticos.

Os alunos, André e Luiz, perguntavam aos colegas onde estavam as respostas e tentavam copiar do livro didático. Quando não encontravam as respostas, copiavam um fragmento qualquer. Contudo, não fazia sentido para André e Luiz e muito menos para os seus colegas responderem a uma questão sem refletir sobre o que estava sendo pedido.

A professora avaliava o comportamento de procurar as respostas no livro didático como positivo, pois, pelo menos haviam tentado responder às questões. As notas de André e Luiz, como resultado nas provas, eram acima da média, para não desestimular os alunos no processo educativo.

Na prova de matemática, os alunos olhavam para a tabuada que estava fixada na parede da sala para responder. An-

dré e Luiz não conseguiam efetuar a conta utilizando bolinhas. Pediam a prova do colega para copiar.

Em entrevista com Valéria, referente ao processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, ela afirmou que o aluno com deficiência intelectual não pode ser alfabetizado, pois

É ilusão. O deficiente mental ele não vai alfabetizar. Isso ele vai, ele pode alcançar uma coisa, mas uma coisa muito mínima em relação a isso. [...] Agora gente em relação a alfabetizar o aluno deficiente mental, não não não existe. Ó, o deficiente mental é complicado. Eu acredito muito que a gente consegue alfabetizar o visual, o surdo e o mudo. Isso sim, mas o mental é complicado. Eu eu discuto, bato o pé mesmo sabe, por que por exemplo o surdo, quando o aluno é surdo ele pode aprender a ler os lábios da gente, ele vai alfabetizar. Tem chance. O visual tem a libras, essas coisas né, a libras esse trem. E o mental? O mental, gente, a cabecinha dele não tá. Não existe, ele tá no mundo dele. Não. A única coisa é que o rendimento dele não é igual das crianças normal. Não adianta. (Entrevista 02, 08/12/2010)

Outro ponto a ser destacado na entrevista foi quando constatamos que a professora acredita que o fato de Luiz desenhar em sala, substituindo tarefas pelas que ele poderia realizar, seriam benéficas para seu crescimento, demonstrando que eles não tinham interesse em aprender os mesmos conteúdos que os outros alunos.

Eles não acompanham. Se vê que eles não acompanham, eles não se interessam. O Luiz no começo, ele mostrava muito interesse por copiar do quadro. Mas por que no começo ele era mais retraído, ele ficava mais ele mesmo. Hoje ele fez amizade com a turma e a idade dele de 19 anos na idade dele certa é 7, 8 anos. O Luiz participa ele desenha muito bem, ele me ajuda muito. (Entrevista 02, 08/12/2010)

Percebemos que a professora, ao comparar Luiz, com idade de 19 anos, com a idade mental de uma criança de 7 e 8 anos, não valorizava o potencial de aprendizagem perceptível nele. Essa postura demonstrou que a socialização do aluno deficiente mental em sala de aula supre o caráter pedagógico do professor. Em outras palavras, se o aluno for incluído em sala de aula, este fator é positivo para a vida dele.

A professora Valéria não se sentia preparada para trabalhar em sala com alunos com deficiência intelectual

O professor ainda não está preparado para receber essas crianças, é muito trabalho. [...]

É complicado. A criança especial vem com laudo, mas eu dou aulas para crianças assim há anos e nem sabia que era especial. (Entrevista 02, 08/12/2010)

O laudo é um dos grandes dilemas no cenário escolar, e por ele, o professor vai limitando sua prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual. Isto porque, ao entrar em contato com o laudo que aponta que o aluno possui alguma deficiência, o professor restringe, em sua prática, atividades que o aluno poderia realizar, por acreditar que suas limitações são maiores que seus potenciais no processo de escolarização.

Em seguida, foi perguntado quais as principais dificuldades enfrentadas pela professora. E ela afirmou que:

Todas possíveis. Você tem medo de deixar um aluno especial ir sozinho ao banheiro. Você não tem que leva pra você. Você não pode levar e deixar vinte e três sozinhos. Você tem medo de falar com um aluno que tem, que mostra uma deficiência mental, quando ele pede para ir ao banheiro [...]. Até você virar de costa para o quadro você tem medo. No momento de ele agredir um outro coleguinha do lado, pois isso já aconteceu. No pátio, quando eles estão brincando muito longe das meninas que estão olhando o recreio. É preocupante. Porque ele não aceita normal. Se um menino vier empurrar ele vai chutar o menino. E re-

age. Todo ser humano é assim, ele tem isso, esse reflexo, é onde tem a preocupação, sabe, trabalhar não é fácil. (Entrevista 02, 08/12/2010)

Perguntamos como Valéria se colocava ante a avaliação dos seus alunos com deficiência intelectual:

Eu avalio esses meninos com a melhora que eles tem. Entendeu? Eu por exemplo a dois anos, o Luiz era um menino triste, parado, quieto. Menino que não interagia, menino que ficava sozinho. Sentava no canto, não participava. Hoje o quanto ele evoluiu, o quanto ele aprendeu. Ele brinca, corre, briga, ele me dá trabalho. A mesma coisa o André. É aquela falta de limite que os pais as vezes não dão em casa, limites eu consigo dar aqui. Por que aqui dentro eles sabem que eles tem que me respeitar, pois o tempo todo eu falo. [...]. A gente faz porque a escola manda. Ai vem lá o processo. Eu tenho que ter o registro aqui. Mas é a maior perda de tempo. [...]. É agora eu tenho que ter essas provas meus quatro meninos especiais, eles fazem porque a escola me cobra. (Entrevista 02, 08/12/2010)

Na entrevista e em seu cotidiano escolar, a professora, em todos os momentos, assegurou que avaliou seus alunos André e Luiz. Entretanto, o que se viu foi a não participação dos alunos nas atividades diárias e nas atividades avaliativas.

Os processos avaliativos devem acontecer em todos os momentos do cotidiano escolar em sala de aula. Hoffmann (2005, p. 21) acredita que observar o processo de aprendizagem é “conhecer para justificar o “não-sido” ou compreender para promover oportunidades”.

A professora Valéria buscou no curso de especialização (Lato Sensu) de Psicopedagogia, elementos que poderiam auxiliá-la na forma como trabalhar com os seus alunos com deficiência intelectual. Ela relatou que muitos dos seus alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são deficientes e que deveriam ter um acompanhamento em unidades especiais.

É inegável que as práticas pedagógicas dos professores devem acolher as singularidades de cada aluno, independentemente de terem ou não deficiência. A inclusão educacional passa, também, pelo tipo de relacionamento que o professor estabelece com o aluno com deficiência intelectual em sua prática pedagógica. Em outras palavras, dependendo da visão que o docente tem do aluno com deficiência intelectual, ele pode instalar uma barreira na relação professor-aluno e comprometer o processo ensino-aprendizagem.

Podemos, diante dos dados arrolados e analisados, relatar que Valéria utilizou as provas como único instrumento em sua prática pedagógica. Quando o aluno demonstra, nas provas, que enfrenta dificuldades, este é o momento de repensar estratégias de ensino que favoreçam a construção do seu conhecimento.

Considerações finais

O presente artigo apresentou análises e discussões sobre a prática educativa da professora Valéria, bem como os instrumentos e procedimentos que utilizou para avaliar os seus alunos André e Luiz, com deficiência intelectual.

Diante dos dados arrolados, percebemos que a professora utilizava o livro didático diariamente ocasionando um ensino fragmentado, desestimulando os alunos com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que a fala da professora Valéria se contrapõe à realidade vivenciada pelas pesquisadoras em seu cotidiano escolar. Ela acredita que sua postura ante os alunos com deficiência intelectual, favorece a construção de conhecimento deles. Embora busque na especialização em Psicopedagogia, elementos que auxiliem sua prática com esses alunos, para ela, os alunos com dificuldade de aprendizagem também podem ser alunos com deficiência intelectual.

Pensamos ser pertinente refletir também sobre a avaliação nos seus diversos segmentos propositivos nas práticas

docentes. Tal temática revela o desafio, as possibilidades e implicações no processo de ensinar e aprender. No processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, as práticas avaliativas não podem ser conduzidas como instrumentos de verificação. A verificação é simplesmente coletar os dados e, diante deles, não haver tomada de decisões.

A avaliação formativa torna-se uma ferramenta importante, uma vez que “o professor está atento aos processos e as aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu último fim” (FERNANDES & FREITAS, 2007, p. 19).

O modelo de prática educativa predominante no contexto escolar necessita de renovação de estratégias, de procedimentos e metodologias, possibilitando o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Essas considerações nos remetem à necessidade de repensar as práticas docentes e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, bem como os aspectos relacionados aos processos avaliativos desses alunos. Nessa óptica, acreditamos que a inclusão desses alunos em salas comuns do ensino regular favorece o processo de construção do seu conhecimento. Embora a preocupação em avaliar os alunos com deficiência intelectual seja, às vezes, maior do que a de ensinar é preciso que se organizem critérios de avaliação que possibilitem o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em edu-**

cação. Porto: Porto Editora, 1994.

CHARLOT, B. A relação com o saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DALBEN, Â I. M. F. (Org.) **Avaliação da implantação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 1999.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERNANDES, C. FREITAS, L. C.. **Indagações sobre Currículo: Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Editora: Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, N. A. **Introdução à educação moderna**. Rio de Janeiro: CEP, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão? IN: STOER, S. (Org.) **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar**. Porto: Afrontamento, 1991.

PERRENOUD, P. **Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?** Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA ¹

Carla Biancha Angelucci ²

Rosângela Giaroli Prieto ³

Karina Soledad Maldonado Molina ⁴

Introdução

O momento histórico apresenta-nos significativos desafios para a promoção do direito à educação das pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista. Neste capítulo, propomo-nos a pensar os caminhos a serem percorridos se, de fato, permanece o objetivo de avançar na garantia do direito à educação desses sujeitos e, com isso, consolidar melhores condições: de desenvolvimento, de aprendizagem e de participação social.

¹ Este texto foi originalmente construído para subsidiar o posicionamento sobre a escolarização de pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista apresentado por Carla Biancha Angelucci na Audiência Pública relativa à execução do processo no. 0027139-65.20000 – Ação Civil Pública, ocorrida em 25 e 26 de novembro de 2014. Tal audiência teve por objetivo contribuir para o posicionamento da 6ª Vara da Fazenda Pública da Capital (SP) a respeito da continuidade ou cessação de sentença que condena o estado de São Paulo a arcar com os custos relativos à saúde e à educação para pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista em instituições privadas. Sentença essa proferida em 2001, sob a alegação de que os equipamentos públicos não se encontravam em condições para atender às necessidades específicas dos sujeitos assim diagnosticados. Para fins desse capítulo, foi revisado e ampliado com a participação das demais autoras.

² Professora da área de educação especial no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: b.angelucci@usp.br.

³ Professora da área de educação especial no Departamento de Administração e Economia Escolar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: rosangel@usp.br.

⁴ Professora da área de educação especial no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo. Contato: karisol@usp.br.

Podemos adotar diferentes perspectivas ao tratar a temática: de familiares, militantes, pesquisadores(as), profissionais da educação, da saúde, da justiça; entretanto, qualquer que seja a posição, torna-se central o reconhecimento das pessoas com transtorno do espectro autista como aquelas que, para terem garantidos seus direitos sociais, devem ter assistidas suas necessidades específicas, partindo do pressuposto da equidade⁵ e da integralidade do sujeito, que sempre vive sob condições concretas, marcadas por um tempo histórico.

O direito à educação por parte da população com transtornos do espectro autista em uma perspectiva inclusiva

Na Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009) assume-se um modelo social de deficiência, implicando que esta passe a ser compreendida como expressão da interação do sujeito, que tem condições específicas, com as barreiras constituídas socialmente. Assim, não se trata de pensar mais a pessoa alienada de seu contexto, mas de pensar o quanto o contexto pode e deve se transformar para garantir o exercício da cidadania de toda e de qualquer pessoa, consideradas suas especificidades.

A partir dessa mudança conceitual, não cabe mais pensarmos que são apenas as características de uma pessoa com diagnóstico de transtorno do espectro autista as que justificam os impedimentos por ela vividos. Ou seja, não cabe organizarmos nossa compreensão a partir da ideia de que esse diagnóstico a impeça de ingressar e permanecer na escola, com direito de acesso ao conhecimento e à convivência escolar. Cabe, isto sim, falarmos na necessidade de transformações substantivas na escola para que todo e qualquer estudante seja acolhido em suas necessidades (BRASIL, 2015a).

⁵ Equidade aqui compreendida como “[...] a adequação contextualizada e prudente dos fenômenos não regulados pelo caráter amplo da lei universal” (CURY, 2013, p. 200).

A discussão a respeito da presença de um aspecto individual, de caráter orgânico ou não, torna-se secundária, posto que os impedimentos por ela experimentados não mantêm relação direta e inequívoca com sua condição, mas resultam da interação dessa pessoa com o contexto social em que vive. Consideramos, assim, na companhia de Vygotsky (1983), que os impedimentos são construídos e consolidados pelas limitações impostas pelo contexto, na medida em que este não comporta a amplitude de condições humanas existentes.

Em 2008, foi divulgada a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que define o público-alvo da educação (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), bem como reafirma a educação especial como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 6).

A definição da educação especial como modalidade de ensino pretende marcar a sua compreensão como não substitutiva à educação geral. Considerando que deve ser transversal a toda a escolarização, desde a educação infantil à superior. Além de garantir:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; [...] oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse excerto são definidos grandes eixos para a transformação da escola. A acessibilidade ainda é uma questão complexa porque em diferentes centros urbanos as limitações de transporte e de mobilidade e outras barreiras podem comprometer de forma efetiva a independência e a livre circulação de pessoas com deficiência.

A Lei n. 12.764 institui a Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. No documento, estabelece-se que a pessoa com esse diagnóstico deve ser compreendida, “[...] para efeitos de lei, como pessoa com deficiência [...]” (BRASIL, 2012, art. 1º). E no mesmo documento, em seu art. 7º, que negar matrícula escolar por motivo de transtorno do espectro autista ou qualquer outra deficiência será punido com multa de três a vinte salários mínimos e, havendo reincidência, pode-se, inclusive, perder o cargo de gestor(a) (BRASIL, 2012).

Existe Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013), de autoria do Departamento de políticas de educação especial (Dpee) da Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (Secadi), denominada Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que, além de relacionar aspectos da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva à Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, especifica o que a formação inicial e continuada de professores(as) deve garantir o desenvolvimento sócio cognitivo de pessoas com tal diagnóstico.

Essas especificações são desdobradas em mais de uma dezena de itens, que permitem pormenorizar os objetivos educacionais a serem trabalhados com esse alunado:

- Superação do foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar; (grifo nosso)

Neste item consolida-se a desconstrução do modelo médico com destaque para elementos biológicos comportamentais, para o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, função primeira da escola, negada a estes sujeitos por período significativo da história da educação especial. São descritas ações que podem contribuir com essas modificações:

- Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;
- Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados;
- Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;
- Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido;

O trabalho, segundo este documento, envolve ações junto à família, e demais fatores fundamentais ao pensarmos o processo de escolarização desses sujeitos:

- Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
- Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;

- Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais;
- Interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento;
- Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares;
- Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização;
- Aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/ Aumentativa para estes sujeitos.
- Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação. (BRASIL, 2013, p. 3).

A tecnologia assistiva pode oferecer possibilidades de autonomia no desenvolvimento de diversas atividades bem como auxiliar na comunicação, seja aumentativa ou alternativa.

Existe ainda o Decreto 8.368, que regulamenta a referida Lei nos seguintes termos:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa

com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 1o O direito de que trata o caput será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

§ 2o Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3o da Lei no 12.764, de 2012.

Art. 5o Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o caput do art. 7o da Lei nº 12.764, de 2012. (BRASIL, 2014a).

Em ambos os documentos podemos constatar, trata-se de orientação que indica que o foco da atenção educacional se reposicione, retirando a centralidade das estereotípias e prejuízos de laço social, passando a ser organizado em função das mediações necessárias à experiência do sujeito com o conhecimento. Assim, tornam-se importantes a exploração de recursos comunicacionais, a pesquisa sobre campos de interesse, a flexibilização de contextos de aprendizagem e o planejamento de atividades, a fim de que as barreiras sejam reconhecidas e enfrentadas.

Portanto, a partir dessa política, amparada em legislação e Nota Técnica, não é possível acolher pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista em instituições especializadas que não tenham objetivos bem estabelecidos em relação ao seu processo de escolarização, nem sustentar a afirmação de que a escolarização em instituições regulares não permitirá o reconhecimento de necessidades específicas relativas ao processo

ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Alguns dados numéricos são importantes para compreender as políticas de inclusão escolar, particularmente as posteriores à aprovação do documento de orientação aos sistemas de ensino de 2008, anteriormente mencionado. Desses, são aqui destacados:

- Decorrente da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (BRASIL, 2007a), no Brasil⁶, em 2005, tínhamos 250 e em 2013/2014, passamos a ter 41.801. O que denota o investimento federal na ampliação de serviços de educação especial de caráter complementar.

- Efeitos na evolução das matrículas de alunos público-alvo da educação especial de 2003, quando tínhamos 145.141 matrículas em classes comuns e 358.898 em escolas especializadas e classes especiais, a 2013, dez anos depois, em que passamos a ter 648.921 matrículas em classes comuns e 194.421 em escolas especializadas e classes especiais (BRASIL, 2014b).

Mencionamos também o “Projeto Educação Infantil 100% inclusiva: acesso, permanência e qualidade”, desenvolvido em 2014, pelo Ministério da Educação (MEC), e que propõe articulação do âmbito federal com os municípios, a fim de que sejam garantidas verba e assessoria para a educação infantil inclusiva. Em relação ao atendimento do público-alvo da educação especial em creches, temos que 59,6% estavam em instituições regulares e, em pré-escolas, havia 76,7%, em 2014 (BRASIL, 2014b).

Em nosso “Plano Nacional de Educação” (PNE/14), aprovado em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014c), reafirma-se o princípio inclusivo da educação especial, com a escolarização do público-alvo da educação especial devendo ocorrer preferencialmente nas escolas regulares. Se esgotadas as possibilidades de intervenções na rede regular, incluindo a frequência no atendimento educacional especializado, a legislação prevê a possibilidade de escolarização em instituições especializadas, públicas ou conveniadas. Isto está previsto em qual das estratégias?

⁶ Fonte: Dpee/Secadi, 2014b.

Considera-se que o atendimento escolar não pode ser substituído por outras formas de atendimento educacional ou por tratamento clínico ou terapêutico. Em nenhum momento pode-se abrir mão de seu direito à escolarização. Como consta na Constituição, a educação escolar é um direito incondicional e inalienável, com sentido específico e insubordinável a outras áreas, tampouco à saúde, o que é amparado pela Nota Técnica N. 04 (BRASIL, 2014d).

Temos instituído em nosso país um dispositivo que se propõe democrático “[...] de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado” (BRASIL, 2014e), p. 10), chamado Conferência Nacional de Educação – Conae –, cuja última etapa ocorreu em fins de 2014. Por meio de discussões que vão das conferências municipais, intermunicipais, estaduais, até a etapa nacional, reúne a sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo, a fim de:

[...] orientar a formulação das políticas de Estado para a educação nacional em duas dimensões: dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino; e das responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, DF e municípios), tendo por princípios a garantia da participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração. Essas indicações contribuirão para o planejamento e organicidade das políticas, especialmente na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de educação dos estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2014(d), p. 12).

Assim têm sido construídas as orientações das políticas públicas: buscando garantir o caráter democrático, com debates e espaço para a manifestação das tensões. As diretrizes apresentadas no documento não expressam a vontade de uma pessoa ou de um grupo, mas construções que coletivamente temos entendido, a partir de longos e intensivos debates, desde a As-

sembleia Constituinte (LANNA JUNIOR, 2010). Não respeitar essa construção implicaria deslegitimar os pactos democráticos. A resposta hoje produzida para o processo de socialização e apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade é a da escola regular, transformada e ressignificada, a partir da possibilidade legal de implantação de um conjunto de recursos da educação especial, de caráter complementar ou suplementar, sendo mais comum ocorrer por meio de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009, 2011), de formação para professores(as) generalistas e especializados(as)⁷, bem como pela provisão de recursos e infraestrutura que se comunique com o enfrentamento das barreiras identificadas na escolarização de pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista.

Sem dúvida, há inúmeros entraves presentes na execução dessa política para a efetivação das diretrizes inclusivas, seja em classes comuns, seja em instituições exclusivamente especializadas ou classes especiais. Portanto, a não efetivação das normativas ou sua precária implantação não pode se constituir como critério de decisão de matrícula do(a) estudante diagnosticado com transtorno do espectro autista ou qualquer outro(a) estudante.

Reafirmamos que a frequência à escola não constitui parte da atenção em saúde. A escolarização tem um fim em si, um sentido social próprio, na medida em que ser criança em nosso mundo é ser sujeito escolar. Afirma Duarte (2007, p. 697):

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para

⁷ Neste momento, cabe recordar Bueno, em texto clássico de 1999: “O problema não reside na oposição entre especialistas ou generalistas. Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características” (p. 24).

aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar.

Assim, prejudicar a participação em processos educacionais que constituem a identidade de crianças e adolescentes é prejudicá-los(as) em sua humanização.

Se quisermos ir além do que foi ofertado historicamente às pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista, é preciso ressaltarmos ainda a presença, tanto na política quanto no conjunto de leis referentes à educação brasileira, da perspectiva da intersetorialidade (BRASIL, 2009), que nos obriga moralmente, inclusive, a considerar a importância da atenção integral à pessoa humana. Portanto, é fundamental considerar que, para garantir a efetivação do direito à educação, é necessário pensarmos em intervenções em conjunto com outras políticas setoriais. Entre elas, merece destaque a da Assistência Social, que tem programas e serviços específicos em relação às pessoas com deficiência (BRASIL, 2004); a da Saúde, com suas políticas de atenção às pessoas com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2014f) e de atenção em saúde mental (BRASIL, 1990, 2001, 2012, 2015b); e a do Trabalho, com sua política para a diversidade, que inclui a atenção às pessoas com deficiência (BRASIL, 2007b).

A título de síntese⁸, podemos afirmar que toda a orientação de nossa legislação educacional se apoia nos seguintes princípios:

- a) Respeito à pluralidade humana;
- b) Convivência a partir das diferenças como um valor que permite o desenvolvimento societário;

⁸ Esta síntese foi apresentada pela profa. Angelucci, no âmbito da Audiência referida inicialmente.

- c) Transformação dos sistemas de ensino para atender a todas e a cada uma das pessoas;
- d) Considerando a legislação vigente, que afirma que a matrícula deve ocorrer preferencialmente em escola regular, uma interpretação possível é de que a escolarização realizada em conjunto para todos(as) deve ser o primeiro recurso a ser oferecido a nossas crianças e, tão somente depois de todas as tentativas serem esgotadas, deve-se pensar na educação escolar a partir de instituições especializadas;
- e) Às instituições educacionais especializadas cabe garantir os objetivos da educação, por meio de projetos exequíveis de convivência social e comunitária, jamais se configurando como espaços asilares, que substituam e/ou não prejudiquem a convivência comunitária;
- f) Reconhecimento das necessidades específicas o que implica na elaboração de projetos singulares, que permitam que cada pessoa seja olhada a partir de suas potencialidades e que o trabalho institucional, ocorra onde ocorrer, deve comprometer-se com a promoção da aprendizagem escolar e do desenvolvimento do sujeito, jamais se configurando como mera atividade instrumental, repetitiva e despersonalizante.

Concluimos afirmando que um projeto educacional para pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista, na atualidade, deve vincular-se ao modelo social de deficiência estabelecido pela Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009), ou seja, deve considerar a deficiência como efeito do encontro dos sujeitos com as barreiras sociais que obstaculizam a promoção de seus direitos e o desenvolvimento de uma vida plena. Assim, não cabe estabelecer a priori quais são os limites e as impossibilidades da pessoa, posto que tais impedimentos expressem mais o efeito das barreiras sobre suas condições específicas do que suas condições específicas propriamente. Cabe-nos, então, como profissionais da educação adotar os princípios éticos do direito à convivência,

que identificam a cada um(a) de nós como partícipes de uma mesma comunidade humana, e do direito à fruição dos saberes acumulados historicamente, que nos coloca a todos(as), tão diferentes que somos, irmanados(as) por um legado comum.

REFERÊNCIAS

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

Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2013.

_____. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

_____. **Lei n. 10.216, de 06 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo de assistência em saúde mental. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social.** 2004. Disponível em: <<http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000877.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Portaria Normativa n 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho.** Secretaria de Inspeção do Trabalho. Brasília, 2007b. Disponível em: <[HTTP://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CCDAEDE012CD0A2B79F70B3/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CCDAEDE012CD0A2B79F70B3/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC; Seesp, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Presidência da República. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <[HTTP://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12](http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 24, de 21 de março de 2013.** MEC / Secadi / Dpée. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.

2014d. Disponível em: <file:///F:/Legisla%C3%A7%C3%A3o/DEFICIENCIA%20PSICOSSOCIAL/nt24_sistem_lei12764_2012.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2014.

_____. **Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014.** Regula a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Projeto Educação Infantil 100% Inclusiva.** 2014b. Disponível em: <HTTP://www.scribd.com/doc/220933580/PRO-JETO-Educacao-Infantil-100-Inclusiva-Acesso-Permanencia-e-Qualidade>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

_____. **Lei. n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Casa Civil. 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação** – o plano nacional de educação na articulação com o sistema nacional de ensino: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. 2014e. Disponível em: <<HTTP://conae2014.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

_____. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2014f.

_____. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Subchefia da Casa Civil. 2015a.

_____. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede**

de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2015b.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7 - 25, 1999.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição federal de 1988. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 195-206, maio/ago. 2013.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>>. Acesso em: 19 out. 2015.

LANNA JUNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defec-tología.** Madrid: Visor, 1983.

VAMOS FAZER UM FILME?! ENSINO DE LIBRAS E SUAS APROXIMAÇÕES COM ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS

Tatiana Bolívar Lebedeff
Bruna Facchinello

Introdução

A ampliação da oferta e da demanda pelo ensino de Línguas de Sinais é um fenômeno que tem atingido diversos países, tais como Estados Unidos (QUINTO-POZOS, 2011) e Inglaterra (MERTZANI, 2010). Entretanto, em nenhum outro país este fenômeno teve as proporções como as que têm sido vistas no Brasil. A obrigatoriedade da oferta da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de Licenciatura, pelo Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), provocou uma mudança radical na oferta e no ensino desta língua. Com relação a oferta, os cursos de Libras saíram das organizações não governamentais (Igrejas, Associações de Surdos, Associações de Pais e Amigos de Surdos, entre outros), para tomar lugar nos currículos de todas as Universidades Brasileiras que ofertam cursos de Licenciatura. Com relação ao ensino, duas mudanças são evidentes: a formação dos professores e a concepção de ensino de Libras como segunda língua.

Historicamente os professores de Libras eram, de acordo com Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p. 60), pessoas ouvintes “fluentes” em sinais. Essas pessoas buscavam passar seu conhecimento em sinais. Posteriormente, adultos surdos receberam capacitação para serem “instrutores” de Libras. Com o Decreto nº 5626 passa a exigir-se a formação em nível de graduação. Esta exigência provoca a criação, em 2006, do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, capitaneado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formando professores

de Libras, prioritariamente surdos, por todo o país, através da Educação a Distância (QUADROS & STUMPF, 2009, p. 4).

Entretanto, muitos dos atuais professores de Libras não necessariamente cursaram o Letras-Libras, mas, graduaram-se em cursos de Pedagogia, Geografia, Educação Física, entre outros, e, realizaram teste de proficiência em ensino, o Pró-Libras, ofertado pelo MEC, que será, até 2015, uma alternativa de formação de professores de Libras.

Os professores não graduados em Letras-Libras não receberam, portanto, formação em ensino de segunda língua, o que leva à discussão da segunda mudança visível no ensino de Libras: a concepção de ensino. Sobre as abordagens do ensino de Língua de Sinais, como segunda língua para ouvintes, Mertzani (2010, p. 58) salienta que desde a década de 1970 os programas de ensino de Línguas de Sinais têm utilizado métodos de ensino de segunda língua. Ainda, apresenta que historicamente, o ensino de língua de sinais pode ser categorizado com base nos seguintes métodos: gramática e tradução, audiolingual, método direto e abordagem comunicativa.

A autora destaca que o método da gramática e da tradução no ensino de Língua de Sinais americana foi utilizado expressivamente entre os anos de 1950 e 1970. Neste processo, listas de palavras na língua do estudante eram utilizadas e os professores mostravam os sinais equivalentes. Eram utilizados, também, livros-textos com o foco na correspondência palavra-sinal. Regras gramaticais e sintáticas eram memorizadas e os estudantes as praticavam em sentenças curtas escritas para língua de sinais. As dificuldades oriundas deste método estão evidenciadas no aprendizado apenas de vocabulário. Em realidade, as pessoas não aprendiam a comunicar-se com pessoas surdas, pois conheciam apenas sinais isolados, a partir da técnica de ensinar um sinal para uma palavra.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p. 60) comentam que no Brasil foram criados vários pequenos “dicionários” de sinais, que eram divulgados como material básico para a aprendizagem de Libras. A maioria desses “dicionários” traz os itens lexicais organizados por categorias semânticas, com desenhos das configurações de mãos e posição no espaço acompanha-

do de ilustração do objeto concreto e da palavra escrita. Contém um número reduzido de itens e as aulas se resumiam a aprendizagem daquele léxico mínimo. Este fenômeno também é descrito por Quinto-Pozos nos Estados Unidos (2011, p.146), o autor salienta que esses “dicionários” apresentavam mínimas informações sobre gramática ou cultura. Sobre a ausência de teorização sobre o ensino da Língua de Sinais, Quinto-Pozos (2011, p.138) comenta que, muitas vezes, parece que o ensino da Língua Americana de Sinais foi fomentado e desenvolvido, em grande parte, pelas intuições linguísticas e crenças culturais de seus instrutores e desenvolvedores de currículo.

O contexto acima descrito é contextualizado por Albres (2012)

Até o presente momento, no Brasil, os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas na área de ensino de segunda língua. Isso aconteceu pelo menos por três fatores: primeiro, devido à falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussão/formação que fosse acessível linguística e culturalmente a essa comunidade; segundo, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou falante nativo dela e; terceiro, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modalidade viso-gestual como a Libras. (ALBRES, 2012, p.18).

Além das questões discutidas, é importante salientar, como já comentado, que a Libras sai de um status de língua aprendida em cursos livres em Organizações não Governamentais para tornar-se uma disciplina de curso de Graduação, o que tenciona sua identidade no ponto de vista didático, programático e curricular.

As mudanças acima mencionadas têm fomentado pesquisas na área da Linguística Aplicada de Libras (GESSER, 2010; FIGUEIRA, 2012; SILVA, 2012; GARGALAKA, 2012; LEBEDEFF; SANTOS, 2014) evidenciando a necessidade de superação

do modelo da Gramática e da Tradução e, principalmente, da ausência de teorização sobre o ensino de Línguas de Sinais.

A seguir, será apresentada uma proposta de aproximação de ensino de Libras com o Ensino de Línguas por Tarefas.

Aproximações com o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: vamos fazer um filme?

Este trabalho busca, a partir de um ensino comunicativo, uma aproximação, ainda que tímida, com o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). De acordo com Leffa (1988, p.223) na Abordagem Comunicativa, a grande preocupação é o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação, e, as formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo.

Leffa (1988, p.224) comenta que o desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, soques, etc.).

Levando em consideração que os diálogos e textos devem ser reais e autênticos para o uso da língua, é importante questionar onde é possível encontrar os textos e diálogos reais em Libras. Os textos autênticos em Libras podem ser encontrados nos sites das Associações de Surdos, em depoimentos de Surdos disponibilizados no Youtube, em repositórios de pesquisas, tais como o literaturasurda.com.br, sites institucionais, como o do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e seu canal

de televisão na web, o TV INES.

Entretanto, os diálogos em Libras nem sempre são reais, pois é extremamente difícil que alunos de Libras encontrem-se com surdos fora do horário de aula. Os diálogos em Libras são, geralmente, atividades realizadas em sala de aula entre os próprios colegas e que correm o risco de tornarem-se rotinas aborrecidas caso o professor não possibilite outras formas de interação e de uso de língua.

Assim, buscando uma aproximação com o ELBT, foi proposta, aos alunos de três turmas de Libras, uma tarefa que duraria a metade do semestre e que seria avaliativa: a produção de um curta-metragem em Libras. Partiu-se da premissa que, para a execução do filme, os alunos teriam que pensar sobre a língua e usar a língua. Luce (2009, p.4) salienta que o ensino de línguas por tarefa permite o desenvolvimento da habilidade comunicativa através da prática autêntica e do foco nos significados.

Pinto (2011) comenta, baseado em Nunan (2004), que o ensino baseado em tarefas reforçou os seguintes princípios e práticas do ensino comunicativo:

- a seleção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- a ênfase na aprendizagem comunicativa, através da interação na língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos nas situações de comunicação;
- a possibilidade de os alunos focalizarem não só a língua como também o processo de aprendizagem em si mesmo;
- o aumento da própria experiência pessoal dos alunos como um importante contributo para a sua aprendizagem na sala de aula;
- a relação da língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula. (PINTO, 2011, p.30)

Luce (2009, p.28) apresenta as três fases do ELBT desenvolvido por Willis (1996): 1) Pré-tarefa, na qual o professor introduz o tópico ao grupo, explica a tarefa e vêem modelos de ta-

refas já realizadas. 2) Ciclo da tarefa, na qual os alunos realizam a tarefa em pequenos grupos ou pares, com monitoramento à distância do professor, os alunos planejam a tarefa e relatam resultados, comparando-os, e, finalmente, 3) o foco na linguagem, na qual os alunos analisam os resultados e o professor introduz novas palavras, frases ou padrões, ou seja, instrução explícita da língua.

As tarefas podem ser extremamente simples ou rápidas, tais como fazer uma lista, categorizar ou classificar itens, entre outros, e podem, também, se estenderem por várias aulas, tais como projetos que requerem pesquisa fora da sala de aula (LUCE, 2009, p.26). A proposta de produção do vídeo poderia ser compreendida como uma tarefa de longa duração a ser realizada ao longo da segunda metade do semestre letivo. A produção dos curtas tinha como pressuposto o uso da língua em situações reais de uso, ainda que o cinema seja compreendido como simulacro/simulação.

O cerne dos estudos de Baudrillard em *Simulacros e Simulações* (1991), sugere que:

[...] a simulação parte, ao contrário da utopia, do princípio de equivalência, parte da negação radical do signo como valor, do signo como reversão e aniquilamento de toda a referência [...] A simulação envolve todo o próprio edifício da representação como simulacro. (BAUDRILLARD, 1991, p. 13).

De forma simples pode-se dizer que o simulacro representa informações que nunca existiram ou que já deixaram de existir na realidade. Enquanto simulação é uma imitação de elementos existentes no mundo real.

É possível compreender o cinema, portanto, tanto como simulacro como simulação. Enquanto um simulacro da realidade por fatos que existiram e que não existem mais ou que jamais existiram, porém permeiam o comum fazendo acreditar que já foram parte da realidade. Também é possível interpretar o cinema enquanto simulação já que o filme imita o mundo real. Copia o mundo real e se baseia nele para criar suas narrativas ficcionais.

O uso de vídeos no ensino de Línguas de Sinais tem sido discutido por diversos autores (BIENVENU, 2009; KYLE, JOHN, MERZANI e DAY, 2010; QUINTO-POZOS, 2011; LEBEDEFF; SANTOS, 2014).

Bienvenu (2009, p.2) advoga que todos os trabalhos acadêmicos de disciplinas de Língua Americana de Sinais devem ser entregues em vídeo. A autora relata a experiência em suas disciplinas e salienta o papel metalinguístico e cultural desta mudança: em vez de trabalhos impressos em inglês os trabalhos serão entregues em DVD.

O papel do vídeo digital no ensino de língua de sinais é exaltado por Kyle, John, Mertzani e Day (2010, p.113) pela possibilidade de desenvolvimento de objetos de aprendizagem para o ensino a distância. O grupo desenvolveu um programa denominado D-Signs, disponibilizado pela Universidade de Bristol, que apresenta uma série de objetos de aprendizagem que compreende, entre outros, monólogos, diálogos, tarefas e possibilidades de interação com tutores, utilizando vídeos.

Quinto-Pozos (2011, p.141) apresenta considerações sobre o valor inestimável dos vídeos na captura dos aspectos da Língua Americana de Sinais e da cultura surda nos últimos anos. O autor discute, ao longo do texto, os diferentes usos, desafios e possibilidades de pesquisas para vídeos no ensino de línguas de sinais.

Vídeos de curta metragem são utilizados e discutidos por Lebedeff e Santos (2014, p.1083) na perspectiva de objetos de aprendizagem. As autoras apresentam quatro vídeos de curta-metragem produzidos para o ensino de Libras e salientam que a filmagem possibilita captar os diferentes parâmetros que compõem os sinais e a sua sequencialidade. Além disso, discutem o desafio em produzir Objetos de Aprendizagem que não contemplem apenas o estudo lexicográfico de Libras, e sim, que seja um material para o ensino da Libras com foco no seu uso em contextos comunicativos. Lebedeff e Santos (2014, p.1091) explicitam que, na produção de vídeos de curta metragem para o ensino de Libras, a proposta desenvolvida pelo seu grupo de pesquisa almeja, para os alunos desta disciplina, o direcionamento dos conhecimentos que constituíram em Libras para o

seu cotidiano. As autoras possuem a expectativa de que, em situações que exijam a interação social, os alunos coloquem em circulação os usos linguísticos de Libras no meio onde vivem e trabalham.

Pensando na produção de vídeos de curta-metragem em Libras pelos alunos, é importante destacar que a perspectiva do ELBT procura, por um lado, proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua a partir de contextos reais; as tarefas têm uma clara relação pedagógica com as necessidades comunicativas do mundo real, e, permitem que os alunos, ao trabalharem em conjunto para concluir uma tarefa, tenham a oportunidade de interagir (PINTO, 2011, p.29).

A tarefa de produzir um vídeo de curta-metragem em Libras foi proposta em três turmas de Libras¹, ou seja, para usuários iniciantes. Uma turma de Pedagogia, com aulas na quarta-feira à tarde (Turma A), uma turma de Teatro com aulas na quarta-feira à noite (Turma B) e uma turma de Ciências Sociais com aula na sexta-feira à noite (Turma C). A turma A tinha apenas duas alunas da Pedagogia, era uma turma composta por alunos de seis diferentes cursos, sendo dois bacharelados. A Turma B era composta por dois grupos majoritários: alunos do Teatro e da Música, com alguns alunos de outros três cursos diferentes, sendo dois bacharelados. Finalmente, a Turma C tinha, na sua maioria, alunos das Ciências Sociais com apenas duas alunas oriundas de outros cursos. As turmas possuíam, em média, 30 alunos matriculados, sendo que ocorreram algumas evasões ao longo do semestre.

A proposta inicial levada aos alunos foi a de desenvolver um filme com temática livre, escolhida pelos próprios estudantes. Foi solicitado, entretanto, que os filmes não entrassem nas temáticas de exclusão social, visto que este é um tema corriqueiro ao se tratar de pessoas com surdez. O tempo estipulado para os curtas era de, no máximo, 2 minutos. A notícia da tarefa levou a muitos questionamentos: - Como assim? Vamos fazer um filme?! E em Libras!? A maioria dos alunos não se sentia à vontade com duas questões: 1) gravar e editar um vídeo e 2) serem protagonistas dos vídeos comunicando-se em Libras. Nesse sentido, toda a orientação na Pré-Tarefa teve a função de

esclarecer as fases de produção de um vídeo, o apoio que receberiam para roteirizar, produzir e editar o vídeo bem como o apoio linguístico que teriam ao longo do semestre. Passado o susto inicial, foi perceptível a adesão de todos à proposta.

Baseado no ELBT, como Pré-Tarefa, os alunos tiveram uma aula de Introdução ao Cinema na qual foram apresentados os conceitos básicos necessários para a produção de um vídeo de curta-metragem.

No primeiro momento foi realizada uma apresentação da história do cinema que contextualizava alguns fatos, tais como: a descoberta de Eadweard Muybridge que, em 1876, ao colocar doze e depois vinte e quatro câmeras fotográficas ao longo de um hipódromo para fotografar a passagem de um cavalo obteve a primeira sequência de imagens posta em movimento através de um zoopraxiscópio¹; o cinematógrafo² dos irmãos Lumière e, a inserção do som no filme. A partir desta introdução foram expostos aos alunos os diversos gêneros cinematográficos (drama, ação, ficção, documentário, entre outros) que poderiam ser explorados e o ponto inicial de todo filme: a ideia. Os alunos tiveram também contato com o modelo de roteiro desenvolvido por Syd Field (2001) que foi utilizado como base para todos os filmes do experimento.

O roteiro cinematográfico origina-se de duas prévias etapas, também utilizadas na feitura de curtas-metragens. A primeira é o storyline que, para Rodrigues (2007, p.52), é uma breve ideia do roteiro em cerca de 5 linhas. Poderá, ainda, haver uma segunda, que é o argumento, consistindo em um desenvolvimento do storyline, conforme o autor, havendo uma descrição mais detalhada das sequências e dos personagens, todavia ainda sem a presença de diálogos, que só aparecerão especificados no roteiro definitivo.

Por fim, foram discutidos posicionamento de câmera e enquadramentos com a intenção de dar ritmo às narrativas,

¹ Dispositivo que se baseava em um pequeno disco com imagens em intervalos regulares que ao entrar em funcionamento por uso de manivela as intercalava causando a impressão de movimento.

² Aparelho patenteado pelos irmãos Lumière que exibia instantâneos fixos dando-lhes movimento.

escapar dos enquadramentos teatrais costumeiramente utilizados pelos iniciantes em cinematografia e mostrar aos alunos as grandes possibilidades que a câmera apresenta. Neste momento foi evidenciada a importância do corte de cena, da mudança do quadro para tornar o filme mais apreciável. Foi solicitado, também, não deter os filmes a um enquadramento de cena apenas e que escapassem do uso de atores em fundo branco de frente para a câmera enquadrada até o quadril, que é o padrão dos vídeos com intérpretes de Libras.

Desta forma, foram apresentados aos alunos o Grande Plano e o Plano Aberto, que podem ser utilizados para ambientar os expectadores ao universo fílmico. Para os momentos de diálogo em Libras foi recomendado utilizar os planos Americano e o Plano-Contra-Plano (com mudança de enquadramento para dar ritmo ao diálogo). Foram mostrados, também, os planos Fechado, Close e Detalhe que poderiam ser utilizados para dar maior expressividade aos personagens em determinada cena ou evidenciar um objeto.

Partindo desta aula introdutória os alunos iniciaram o Ciclo da Tarefa, com o desenvolvimento de seus roteiros com auxílio individual ou em pequenos grupos para suprir dúvidas, gravar e editar. Os suportes videográficos que foram utilizados para a gravação foram, em sua grande maioria, câmeras de celular, webcam e câmeras digitais sendo exceções os grupos que utilizaram câmera semiprofissional, que se restringem a dois.

Durante o Ciclo da Tarefa, após a produção da storyline, os alunos iniciaram com uma demanda de vocabulário para a produção de seus curtas. Eles escreviam suas intenções de diálogos em português, ensaiavam em casa e, nas aulas, compartilhavam suas dúvidas com os colegas. Muitos buscavam na internet sinais que depois eram discutidos em sala de aula, com relação à adequação gramatical e/ou diversidade linguística, tendo em vista que muitos glossários disponíveis na web possuem o padrão da região Sudeste. Alguns alunos gravavam em celular suas dúvidas lexicais, construindo um pequeno glossário para o dia da gravação do curta.

Para os grupos que solicitaram auxílio durante o processo de edição dos vídeos foi utilizado o programa Windows Live

Movie Maker por sua interface simplificada e fácil acesso que, também, foi preferência dentre os grupos que optaram por editar sem auxílio. Apenas um grupo de alunos optou pelo software Adobe Premiere e o utilizou como ferramenta de edição.

Com relação a possibilidade de interação um interveniente talvez tenha “boicotado” a proposta, que é a necessidade de encontro fora do horário de sala de aula para a filmagem do vídeo. Na turma A, três alunos preferiram realizar sozinhos os vídeos, com o auxílio de amigos ou mesmo individualmente com captura de imagem pela câmara do computador. Na turma B, mais interativa, apenas um aluno produziu o vídeo de forma individual, que foi um glossário dos nomes dos estados brasileiros. Já na turma C, sete alunos realizaram individualmente o vídeo.

Entretanto, um dado interessante é que dos onze alunos que decidiram realizar individualmente o vídeo, oito convidaram amigos, familiares ou namorados para participação em seus curtas. Uma das alunas da turma C convidou seus pais, irmão e primo para participarem e, inclusive, ensinou o alfabeto em Língua de Sinais para que soletrassem seus nomes. Enfim, a proposta era que interagissem comunicativamente com seus colegas, mas acabaram interagindo com outras pessoas. Alguns dos convidados, como os de duas alunas da turma C e de uma aluna da turma A eram pessoas com certa fluência em Libras, o que colaborou para a produção do vídeo. Já com os outros convidados não foi possível observar um nível iniciante de Libras, as produções eram, visivelmente, reproduções de movimentos.

O momento de Foco na Linguagem foi realizado após o encerramento do período de produção e pós-produção dos vídeos. Na penúltima aula do semestre foi realizada uma “Grande Estreia” com todos os alunos em sala de aula para assistir e discutir os filmes. Foi possível perceber, através do material produzido, que a proposta de trabalho foi de fato compreendida e desenvolvida pelos alunos. A grande maioria dos grupos conseguiu satisfazer as necessidades básicas de um filme em Libras, respeitando os enquadramentos que possibilitassem a visibilidade e sequencialidade da língua, mudanças de câmera, ritmo e narrativa. A variedade de temáticas exploradas em

vídeo pelos alunos foi satisfatória contendo os gêneros de comédia, documentário, ficção e drama. No momento da estreia, após a apresentação de cada vídeo, os sinais, usos e diversidade linguística de Libras que eram desconhecidos pelos colegas foram introduzidos e explicados a partir do contexto dos vídeos.

Como resultados nas três turmas foram produzidos, ao todo, 25 curtas. A maioria com tempo de duração entre 60 segundos e 2 minutos e meio. Apenas um vídeo saiu fora dos padrões de tempo, com duração de 8 minutos, e ensinava a fazer um pão de sete grãos. Foi observado que muitos alunos ainda apresentavam dificuldades na configuração de mãos. Alunos mais participativos durante o semestre realizaram curtas mais elaborados, tanto do ponto de vista técnico como linguístico. Apenas um aluno optou por um vídeo do tipo glossário, ou seja, apresentou, em sinais, os estados do Brasil sem apresentar um uso comunicativo da Língua.

A gravação de vídeos é de extrema importância para que o aluno de línguas de sinais possa ver-se e fazer autocorreções. Infelizmente as salas de aula de Libras não possuem equipamentos que permitam captura e reprodução de imagem. O laboratório de línguas da instituição em que foi realizado este trabalho, por exemplo, não é multimídia, os computadores apenas capturam e reproduzem áudio.

Considerações finais

Este trabalho mostrou a possibilidade de aproximação do ensino de Libras com uma proposta de ensino comunicativo a partir do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Com o intuito de criar situações comunicativas em Libras foi proposta a produção de vídeos de curta metragem em Libras para alunos de três turmas. Ao final da tarefa foram produzidos 25 vídeos de curta-metragem com diferentes gêneros, mostrando o potencial comunicativo do vídeo. A produção do roteiro, escolha do gênero e edição dos curtas ficaram a cargo dos alunos, evidenciando, segundo Pinto (2011), que no ELBT

“[...] o professor pode, pois, atuar como um mediador, um facilitador, mas o papel central é do aluno, que constrói ativamente o seu conhecimento da, e sobre a língua.” (PINTO, 2011, p. 38).

A possibilidade de se pensar em ensino de Libras por tarefas, sugere-se, poderia provocar uma desestabilização no paradigma de ensino pautado pela gramática e tradução, ainda utilizado por muitos professores de Libras que, infelizmente, não tiveram formação específica em ensino de L2, mas que tiveram formação em serviço, sendo certificados para a docência por cursos de curta duração ou por certificado de proficiência de ensino.

Nos vídeos produzidos foi possível observar equívocos na configuração de mãos e na execução de alguns sinais, principalmente com relação ao parâmetro movimento. Os vídeos possibilitaram aos alunos a visualização desses equívocos e a autocorreção imediata. Esta observação sugere que as aulas de Libras possibilitem mais eventos de captura de imagem para que os alunos possam descobrir seus equívocos, permitindo a realização de autocorreções, ao exemplo de línguas orais que utilizam de gravações de áudio.

Com relação às tecnologias da informação e comunicação cabe salientar que foi surpreendente a utilização que alguns alunos fizeram dos telefones celulares. Um grupo, por exemplo, utilizou o celular para gravar, editar (com programa de edição próprio para celular) e enviar o vídeo de curta-metragem pelo aplicativo Whatsapp. Os usos das tecnologias, como comenta Bienvenu (2009, p. 4) devem ser mais utilizados em salas de aulas de ensino de línguas de sinais. Algumas tecnologias são, além de caras, de difícil acesso, como câmaras e projetores. Mas, os novos smartphones possibilitam gravação e edição a baixo custo que podem auxiliar os alunos na visualização de suas produções linguísticas.

Sobre a pressão do ensino comunicativo em utilizar materiais autênticos (RICHARDS, 2006, p.38) foi possível perceber que os vídeos, tanto como simulacro (por exemplo, ataque zumbi na cidade ou abdução alienígena) como simulação (protagonista quebra a maçaneta da porta e fica preso no banheiro enquanto a amiga assiste a um filme), foram meios adequados

para pesquisa de vocabulário, produção linguística da tarefa e possibilidade de compreensão da plateia. Nesse sentido, Richards (2006, p.39) salienta que os materiais criados também podem motivar os alunos e, tendo por base este autor, percebeu-se que os vídeos apresentaram uma linguagem acessível e relevante para os grupos.

As possibilidades e vantagens de uso de vídeo em aulas de Libras são muitas, urge a realização de mais pesquisas que utilizem perspectivas de ensino de L2 a fim de ampliar a discussão sobre seu uso.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, N. A. (Org.) **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012, p.15-35.

BAUDRILARD, J. **Simulacros e Simulações**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BIENVENU, M.J. Revolution at Work: ASL Curriculum Re-Visted. **Deaf Studies Digital Journal**, Washington, Gallaudet University, Issue No. 1, p.1-6, Fall 2009.

FIGUEIRA, E.A.A.S. Estratégias de ensino de vocabulário de Libras: um estudo de caso. In: ALBRES, N. A. (Org.) **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012, p.131 - 154.

FIELD, S. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARGALAKA, M. C. O uso do blog como recurso pedagógico no ensino de libras: as possibilidades das palavras nesse ciberespaço. In: ALBRES, N. A. (Org.) **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012, p.79-103.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2010

KYLE, J. et al. The D-Signs Project: A visual environment for Sign language teaching and learning. In: MERTZANI, M. (Ed.). **Sign Language teaching and learning**. Bristol: University of Bristol, 2010, p.57-67.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C.. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.16, n.1, p. 53-63, abr. 2004.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982014000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out.2014.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de Aprendizagem no ensino de Línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v.12 n. 2, p. 15-45, 2006.

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MERTZANI, M. Applied Linguistics? A Forming Discipline? In: MERTZANI, M. (Ed.). **Sign Language teaching and learning**. Bristol: University of Bristol, 2010, p.57-67.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. **LINGVARVMARENA**, Porto, v. 2, p. 27- 41, 2011.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, jun. 2009. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1925>>. Acesso em: 10 out. 2014.

QUINTO-POZOS, D. Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, v. 31, p. 137-158, 2011.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: Special Book Services, 2006.

RODRIGUES, C. **O cinema e a produção**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, C. G. Reflexões acerca do ensino baseado em tarefas como aporte teórico para a metodologia webquest. **Revista Contextos Linguísticos**, Vitória, UFES, v. 7, n. especial ABEH-TE, p. 62-78, 2007.

SILVA, R. R. O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, N. A. (Org.) **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012, p.105-130.

SOBRE AS AUTORAS

Viviane Prado Buiatti

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1997), Mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (2005- área de concentração: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem) e Doutora em Educação (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). É docente efetiva do Instituto de Psicologia (IPUFU) do núcleo de Psicologia Escolar e Educacional e supervisiona estágio na área de Psicologia Escolar. Atua nos seguintes temas: Formação Docente, Dificuldades no Processo de Escolarização, Psicologia da Educação, Educação Especial e Inclusão, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicologia Histórico-cultural.

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1985) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Especial, Prática Pedagógica.

Vanilda Aparecida de Souza

Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (2004) e Pós-Graduação Lato Sensu em Inspeção Escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia (2006). Atua como professora no Atendimento Educacional Especializado. É tutora a distância no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Políticas Públicas e Educação Especial e Educação a Distância.

Lázara Cristina da Silva

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (1994), Especialização em Política, Planejamento e Gestão pelo Centro Universitário do Triângulo (1995), Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atualmente é Professora Assistente da Universidade Federal de Uberlândia e Membro de Corpo Editorial da Revista de Educação Popular (Impresso). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão Escolar, Política Pública Educacional, Formação do Professor.

Fernanda Duarte Araújo Silva

Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Fez o Mestrado em Educação (2007); Especialização em Docência no Ensino Superior (2004) e a Graduação em Pedagogia (2003) pela mesma universidade. Possui experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental como Docente e Coordenadora Pedagógica. Atuou como Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins e atualmente é Professora da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Atua principalmente nas áreas de Educação Infantil, Ensino de Ciências, Alfabetização, Currículo e Formação de Professores.

Vilma Aparecida de Souza

Professora efetiva do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação. Fez o Mestrado em Educação (2006) e a Graduação em Pedagogia (2000) pela mesma universidade. Fez Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (2001) e em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (2007). Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Política e Gestão em Educação - Políticas de Educação Inclusiva e Especial - Alfabetização - Formação e Trabalho Docente. Atua como professora colaboradora no Subprojeto Alfabetização/Pedagogia-Pontal do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFU (CAPES).

Pollianna Garcia dos Anjos

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (2006). Especialista em Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Educação Inclusiva, pela Faculdade Darwin de Brasília. Atuou como professora de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais em 2013, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo I. Atualmente faz parte do Setor de Inclusão e Atendimento Especializado na Secretaria Municipal de Educação em Oriximiná.

Eldra Carvalho da Silva

Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2002). Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atuou como coordenadora pedagógica na rede estadual e municipal de ensino em Oriximiná Pará no atendimento de alunos com deficiência. Foi Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA e Professora Efetiva da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira/ Faculdade de Biologia, ministrando as disciplinas Psicologia da Educação, Educação Especial, Libras e Política Educacional. Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA. Vinculada ao Grupo O Ensino de Geografia e Educação Popular do Instituto de Geografia da UFU e ao Grupo de Estudos em Educação Especial da UFPA.

Carla Josilane da Silva Freitas

Licenciatura Plena em Pedagogia. Atuou na Coordenação Pedagógica atendendo alunos com deficiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo I. Atualmente faz parte da Equipe Técnica do Crás – Centro de Referência de Assistência Social.

Ana Cláudia Tenório Dornelles

Possui Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Atualmente é professora de Educação Especial - Peb IV da Prefeitura Municipal de Campinas

Maria José Sanches Marin

Graduada em Enfermagem pela Universidade do Sagrado Coração (1982), Especialista em Saúde Pública pela Universidade São Camilo, Mestrado em Enfermagem Fundamental pela Universidade de São Paulo (1995), Doutorado em Enfermagem Fundamental pela Universidade de São Paulo (1999), Pós-Doutorado em Ciências da Saúde pela Escola Paulista de Medicina- UNIFESP (2009). Especialista em ativação de processos de Mudanças na Formação em Saúde pela ENSP/FIOCRUZ. Tutor do Curso de Especialização em Formação Docente para o Ensino Médio. Docente do Curso de Enfermagem da Faculda-

de de Medicina de Marília, desde 1990. Atualmente atua como Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional de Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina de Marília, Mestrado Acadêmico. Desenvolve pesquisa nas áreas de: Envelhecimento, Atenção Básica em Saúde e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Lelyane Silva e Luz

Mestre na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (2015). Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2011). Servidora Pública Municipal, ocupante do cargo de provimento efetivo, atuando como docente na Educação Infantil. Possui experiência como docente na Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores.

Carla Biancha Angelucci

Psicóloga, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE USP nas áreas de Educação Especial e Sociologia da Educação. Doutora em Psicologia Social e Mestra em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia - USP.

Rosângela Gavioli Prieto

Professora da área de educação especial no Departamento de Administração e Economia Escolar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez

Professora da área de educação especial no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo.

Tatiana Bolivar Lebedeff

Professora do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas; Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS.

Bruna Facchinello

Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas; Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural, Bacharel em Cinema e Animação pela UFPEL.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Trajetos, traços e construções na educação especial
Orgs.	Lázara Cristina da Silva, Vilma Aparecida Souza, Viviane Prado Buiatti
Formato	A5
1ª Edição	Dezembro de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil



Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018

