

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL:

Evidências e Esmaecimentos na Formação dos Professores.



LÁZARA CRISTINA DA SILVA
CINVAL FILHO DOS REIS
WENDER FALEIRO DA SILVA
(ORGANIZADORES)



EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
EVIDÊNCIAS E ESMAECIMENTOS NA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES

Lázara Cristina da Silva
Cinval Filho dos Reis
Wender Faleiro da Silva
Organizadores

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
EVIDÊNCIAS E ESMAECIMENTOS NA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES**

1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

E2446 – Silva, Lázara Cristina da; Reis, Cinval Filho dos; Silva, Wender Faleiro da. (Orgs.). Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-65-81417-06-2



 10.29388/978-65-81417-06-2-0

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Formação de Professores II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

CDU - 37

Revisão: Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação 370



Pesquisadores Nacionais

- Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil
Anselmo Alencar Coletes – UFOPA, Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cáson César Fagiani – Uniube, Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil
Elmíro Santos Resende – UFU, Brasil
Fábiiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp, Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA, Brasil
Newton Antônio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.), Brasil

Editores

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

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Internacionais

- Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Univ. Cat. M. y Me –, Rep. Dominicana
Carolina Crisólogo – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago
Daniel Hauserer – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nijmegen / Univ. de la Reunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Isilde Gjergji – Universidad de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesús Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Michael Zeuske – Universität Zürich – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra
Víctor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Lázara Cristina da Silva - Cinval Reis	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.1-8	
CAPÍTULO I	9
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM PORTUGAL	
António Miguel Correia - Preciosa Fernandes	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.9-24	
CAPÍTULO II	25
FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BRASIL Y PERÚ: ¿CUÁLES SON LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS?	
Carlos David Laura Quispe	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.25-38	
CAPÍTULO III	39
EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: INICIOS Y AVANCES EN LA MATERIA	
Yohanna Tamal Hernández Consoró	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.39-56	
CAPÍTULO IV	57
INCLUSÃO ESCOLAR E O GOVERNO POLÍTICO DA VIDA	
Graciele Marjana Kraemer - Maura Corcini Lopes	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.57-76	
CAPÍTULO V	77
POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: AS PEDRAS DOS CAMINHOS	
Lazara Cristina da Silva	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.77-90	
CAPÍTULO VI	91
ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO – AH/SD: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Maria Isabel de Araujo - Maria Helena Dias Fratari - Cleusa	
Aparecida Oliveira Santos	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.91-104	
CAPÍTULO VII	105
FAMÍLIA E ESCOLA NAS DINÂMICAS RELACIONAIS DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (PAH/SD).	
Everson Araujo Naurosksi - Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.105-114	

CAPÍTULO VIII
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO: O
PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NESTE PROCESSO.

Fabíola da Costa Soares

Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.115-124

125

CAPÍTULO IX
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO BRASIL:
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO.

Athayleila Araujo Lira Cardoso

Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.125-136

137

CAPÍTULO X
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO EM
ESCOLAS INCLUSIVAS: A EXPERIÊNCIA DA TUTORIA NOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
(UNB)

Sinara Pollom Zardo

Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.137-152

153

CAPÍTULO XI
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS
EM CURSO MÉDIO-NORMAL DE UMA ESCOLA DE SURDOS

Cleidi Lovatto Pires - Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.153-168

169

CAPÍTULO XII
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) –
CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Marlon César da Silva - Simone das Graças Leal - Maria Célia Borges
Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.169-186

187

SEÇÃO II
RESULTADOS DA PESQUISA - AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS
DE FORMAÇÃO DOCENTE: RAÍZES E DILEMAS NA PRÁTICA
ESCOLAR

CAPÍTULO I
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS NA
REGIÃO NORTE

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - Fernanda Pereira da Silva Andrade
- Luís Felipe Sales - Márcio Danelon - Yohanna Tamal Hernández
Consoró

Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.189-216

189

CAPÍTULO II	217
FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE: DESAFIOS E IMPASSÉS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS – REGIÃO NORDESTE	
Jane Maria dos Santos Reis - Márcia Guimarães de Freitas - Cinval Filho dos Reis - Paulo Sérgio de Jesus Oliveira - Rosianne Maria Carvalho Ferreira - Ana Carolina Carvalho Rodrigues Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.217-232	
CAPÍTULO III	233
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA REALIDADE NA REGIÃO CENTRO-OESTE BRASILEIRA	
Lázara Cristina da Silva - Wender Faleiro da Silva - Antônio Francisco Jacaúna Neto - Bruna Lorena Barbosa Moraes Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.233-254	
CAPÍTULO IV	255
PERFIL E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES: CONTRADIÇÕES E OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	
Viviane Prado Buiatti - Profa. Esp. Marta Emidio Pereira - Marley Aparecida Duarte Teixeira - Rochele Karine Marques Garibaldi - Lavine Rocha Cardoso Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.255-268	
CAPÍTULO V	269
FORMAÇÃO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	
Vilma Aparecida de Souza - Viviane Prado Buiatti Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.269-284	
RESENHAS	285
UM INCENTIVO AOS LEITORES	
RESENHA 1	287
CONCEIÇÃO, LUIZ HENRIQUE DE PAULA; GARCEZ, LILIANE. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: COLEÇÃO CARAVANA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. BRASÍLIA: [S.N.], 2015. 30 P.	
Karen Cristine Machado Barbosa Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.287-288	
RESENHA 2	289
COSTA, MARIA DA PIEDADE RESENDE. ALFABETIZAÇÃO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. SÃO PAULO: EDICON, 2017, 4 ED.	
Elisa Lefort Lamanna - Laís Pereira do Couto Muniz Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.289-292	

BAUER, JAMES J. DISLEXIA: ULTRAPASSANDO AS BARREIRAS DO PRECONCEITO. TRADUÇÃO: MARIA ÂNGELA NOGUEIRA NICO. SÃO PAULO. CASA DO PSICÓLOGO. 1997

Rosângela Sousa de Oliveira

Doi – 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.293-295

INTRODUÇÃO

As palavras que compõem os textos dessa coletânea, agora ganham vida independente, seus sentidos, significados e valores tomarão forma de acordo com os leitores que os utilizarem! É a mágica da transformação dos discursos em práticas diferenciadas, se multiplicam se transformam... (SILVA, 2019. s/p)

Esta é mais uma obra coletiva organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (Gepepes), fundado em 2008. O Gepepes se dedica em realizar atividades de pesquisa, estudos e publicações coletivas resultado destas atividades. Dentro destas atividades realizou a formação de mais de dez mil professores pelo país a fora na área da formação de professores para atuar na escolarização do público da educação especial.

Para avaliar os resultados destas formações o Gepepes tem se empenhado em realizar pesquisas coletivas e publicações com os resultados destes estudos. Assim, na continuidade desta ação, está obra reúne resultados parciais da pesquisa **AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: Raízes e dilemas na prática escolar, apoiada pelo CNPq e pela Fapemig**, cujo objetivo geral foi refletir sobre as políticas nacionais e os procedimentos de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da educação especial, nas cinco regiões do país, a partir de estudo com egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especial para Alunos Surdos, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia/MG, no período de 2008-2015. Ao final do estudo, pretende-se, nas diferentes regiões do país, *lócus* do estudo, no período de 2008-2015, a partir dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especial para Alunos Surdos:

a. compreender as interfaces existentes entre a ação da política nacional de formação de professores em educação especial com a prática docente exercida pelos profissionais egressos do curso;

b. Identificar e analisar:

- as ações e contribuições do curso nos processos educativos decorrentes dos estudos promovidos pela participação no curso de formação;
- as dificuldades que mais tiveram implicações diretas nas condições de realização do curso;
- as dificuldades e as contribuições decorrentes das atividades propostas durante o curso que possuíam interlocução com a prática profissional dos egressos do curso.

Assim, aqui reúne, na segunda seção do livro, resultados da primeira fase da pesquisa, a qual contempla os objetivos propostos. A segunda parte da pesquisa, encontra-se em andamento e na próxima publicação do grupo será organizada uma seção com esta finalidade. Portanto, esta obra está organizada em

três seções, a primeira reúne textos de pesquisadores nacionais e internacionais, a segunda, resultados da primeira etapa da pesquisa aqui descrita e a terceira, um brinde aos leitores e um incentivo aos acadêmicos, encontra-se algumas resenhas de livros da área de Educação Inclusiva e/ou Educação Especial que ainda não haviam sido resenhados.

A primeira seção está assim organizada. No primeiro capítulo denominado **A Educação Especial e Inclusiva em Portugal** António Miguel CORREIA e Preciosa FERNANDES, apresenta as compreensões e ações que envolvem a educação especial e inclusiva em Portugal. Ao saber sobre as políticas de educação inclusiva e educação especial em outros países podemos compreender um pouco mais como estas influenciaram as brasileiras.

O segundo capítulo “**Formación Inicial de Profesores en Brasil y Perú: ¿Cuáles son las Similitudes y Diferencias?**” de Carlos David LAURA QUISPE, apresenta uma análise da legislação peruana e brasileira no tocante à formação de professores, buscando identificar as semelhanças e diferenças entre as políticas dos dois países destinadas à formação de seus profissionais da educação. Para tanto, busca identificar os princípios basilares presentes na organização curricular e nas propostas educacionais, buscando evidenciar os pontos fortes e frágeis destas propostas.

O terceiro capítulo, **Educación Especial en la República Dominicana: Inicios y avances en la materia**, de *Yohanna Tamal HERNÁNDEZ CONSORÓ*, apresenta uma reflexão sobre os esforços despendidos pela República Dominicana no tocante à educação especial, por meio de um estudo bibliográfico elenca os avanços e as formas de desenvolvimento das ações desenvolvidas no país. Elenca os avanços conceituais presentes nas políticas educacionais e seus reflexos nos diferentes setores sociais no país. Sua leitura contribui com o entendimento de como ocorre o trabalho, na área, em outros países da América Latina.

A seguir os demais capítulos de autores nacionais, no quarto, **Inclusão escolar e o governo político da vida** de Graciele Marjana KRAEMER e Maura Corcini LOPES, apresenta reflexões tecidas a partir dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/Unisinos), para os quais a inclusão escolar opera como um *Imperativo de Estado*. Portanto, tendo por base essa lente analítica, as autoras comprehendem a materialização da política de inclusão escolar pela sua condição de abrangência e seu caráter de imposição a todos enquanto investimento da sociedade de mercado. Este capítulo tem como objetivo investigar como a política de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência constitui formas de vida alinhadas à racionalidade governamental contemporânea. Sua leitura é um convite a reflexões que poderão indicar novas formas de olhar para o movimento de educação inclusiva, percebendo os caminhos de sua assunção enquanto discurso de verdade instituído no país.

O quinto capítulo, de Lázara Cristina da SILVA, apresenta uma reflexão sobre as políticas educacionais inclusivas, enquanto um imperativo de Estado, que abriga os interesses neoliberais. Apresenta-se quatro princípios conside-

rados como basilares a esta proposta educacional: democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade. Retomar-se os princípios basilares da inclusão educacional e a partir deles, realiza-se uma reflexão sobre a realidade construída no tempo do jogo neoliberal, partindo da Carta Magna do país às Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2015. Pretende-se lançar luzes ao movimento de inclusão e refletir sobre algumas possibilidades para superá-lo. Destaca que hoje a inclusão é uma contingência, uma realidade neoliberal imposta e comprada pela sociedade como uma verdade, estabelecida discursivamente conforme explicita Foucault (1970).

Na sequência, os próximos capítulos destinam-se ao trabalho reflexivo abordando áreas específicas da Educação Especial. **ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO - AH/SD: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, de autoria de um grupo de profissionais de uma das linhas de trabalho do Gepepes, denominada de Grupo de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades Superdotação, criada desde 2014. Nele as professoras **Maria Isabel de ARAUJO, Maria Helena Dias FRATARI, Cleusa Aparecida Oliveira SANTOS**, apresentam de forma objetiva o Atendimento Educacional Especializado –AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva, sua função, objetivo, estrutura organizacional, papel do professor e relevância para a escolarização dos alunos público da Educação Especial, em específico para aqueles com Altas Habilidades/Superdotação(AH/SD). Embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se constitua em uma das condições para a inclusão escolar desses alunos, ainda persistem dúvidas quanto aos procedimentos e organizações de programas e de serviços complementares que lhes proporcionem pleno desenvolvimento. De certa forma, isto pode favorecer para que as suas necessidades sejam negligenciadas, podendo resultar em um significativo desperdício de seus potenciais. Nesse sentido, o AEE contribui para que seja assegurada a esses alunos, a ambiência que lhes possibilitem o enriquecimento curricular em todos os estilos e características de suas habilidades e talentos.

Abordando a mesma temática o capítulo seguinte, **FAMÍLIA E ESCOLA NAS DINÂMICAS RELACIONAIS DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (PAH/SD)**. De Everson Araujo NAURSKI e Paula Mitsuyo Yamasaki SAKAGUTI, apresenta uma reflexão sobre a pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) e alguns aspectos que envolvem esses indivíduos no ambiente familiar e escolar. Ao longo do texto será analisado algumas das dificuldades mais comuns que se apresentam nas famílias e nas escolas, com destaque para a persistência dos mitos sociais em torno do fenômeno da superdotação e dos obstáculos que esses mitos representam para a realização de práticas efetivas de inclusão no ambiente escolar.

O oitavo capítulo foca **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO: O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NESTE PROCESSO**, de autoria de Fabíola da Costa SOARES, membro de uma das linhas de trabalho do Gepepes, denominada de

Grupo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Espectro Autista (Geptea), criada desde 2014. Apresenta reflexões destacando que um dos maiores desafios das escolas regulares nos dias atuais está em efetivar a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto à amplitude na diversidade das características específicas do transtorno. Apesar de apresentarem aspectos e comportamentos similares, a maneira como os externam são muito individuais, idiossincráticos, o que dificulta a intervenção e consequente integração nos ambientes escolares. O capítulo visa à abordagem, de forma clara e concisa, de práticas pedagógicas e educativas elencadas em momentos didáticos pedagógicos de ação que estão sendo realizados na perspectiva da educação inclusiva de alunos com TEA pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Escola Municipal Freitas Azevedo, localizada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Para discutir este movimento arremeteu-se na Legislação vigente e na revisão bibliográfica de pesquisadores e estudiosos da área. Pretende-se mostrar que apesar de todas as dificuldades e desafios trazidos pelo autismo é possível o desenvolvimento significativo e o progresso desses alunos.

Na sequência o nono capítulo denominado de Transtorno do Espectro do Autismo no Brasil: As políticas públicas de saúde e educação de Athayleila Araujo Lira Cardoso, em que a autora busca pensar as relações entre saúde e educação para garantir o direito das pessoas com autismo de se desenvolverem naturalmente seus potenciais enquanto ser humano. A autora vem durante muitos anos investindo, enquanto mãe de uma criança com espectro autista, compreender estas interrelações entre dois direitos inalienáveis dos cidadãos brasileiros, mas que na prática não são articulados e experimentados como direitos conquistados e expressos nas políticas públicas.

O décimo capítulo, de Sinara Poliom ZARDO, **Formação de professores para a atuação em escolas inclusivas: a experiência da tutoria nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB)** relata a experiência desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) no processo formativo de estudantes de graduação na área da educação especial/inclusiva. A ação de tutoria foi desenvolvida nos anos de 2017 e 2018, com apoio financeiro do Programa de Tutoria de Graduação do Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília (DEG/UnB). As estudantes atuaram como tutoras na disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (ENEE), ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), de oferta obrigatória para o curso de Pedagogia e optativa nos demais cursos de graduação. A produção que ora se apresenta está subsidiada pelos referenciais da pesquisa qualitativa e pela análise de dados oriundos de observações participantes e entrevistas semiestruturadas. Verificou-se que a prática da tutoria se revela como excelente estratégia de orientação individual e coletiva nos trabalhos acadêmicos e favorece a utilização de metodologias participativas em sala de aula. Dentre os resultados da sua utilização no processo formativo de professores na área da educação especial, destacam-se: a articulação da educação superior com a educação básica e a relação teoria/prática; o reconhecimento das especificidades dos estudantes da educação especial e o

conhecimento sobre recursos e serviços de acessibilidade; e o incentivo à pesquisa, autonomia e trabalho colaborativo.

Cleidi Lovatto PIRES e Márcia Lise LUNARDI-LAZZARIN, no capítulo seguinte, **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS EM CURSO MÉDIO-NORMAL DE UMA ESCOLA DE SURDOS**, apresenta reflexões em uma perspectiva alinhada ao campo da Educação de Surdos, como ferramentas para pensar a formação de professores surdos em um Curso Normal de Nível Médio criado na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser (escola de surdos de Santa Maria/RS). É intenção das autoras problematizar as estratégias de formação de professores surdos a partir de uma rede discursiva produzida por um conjunto de documentos de uma escola de surdos que dizem sobre os modos de ver, narrar e conduzir o processo formativo de estudantes surdos em um Curso Normal. Trata-se de uma produção de dados que procura compreender a formação de estudantes surdos em uma determinada realidade escolar, portanto, em um espaço de produção de verdades – verdades que são ditas, escritas, praticadas, externadas, nomeadas e inventadas.

Caminhando para a finalização dessa seção, Marlon César da SILVA, Simone das Graças LEAL e Maria Célia BORGES, com o capítulo intitulado **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – contribuições para a inclusão educacional**, apresentam reflexões buscando compreender a importância das políticas de formação continuada para a efetivação de uma escola mais inclusiva, especialmente no contexto escolar do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O texto é resultado de um recorte e de um diálogo entre duas investigações da pós-graduação, mestrado em educação, em curso na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no debate sobre formação de professores, que envolvem pesquisas que demarcam conceitos e práticas diferentes para a efetivação das políticas de formação inicial, formação continuada e formação em serviço. O foco é a formação continuada, embora também envolve a inicial. Na estruturação do texto apresenta discussões sobre a formação de professores; seguida da apresentação e discussão do trabalho no AEE e, por último, explicita a relação e interdependência desses dois temas tendo em vista a formação de professores para o AEE na perspectiva da busca de uma educação de maior qualidade para o público alvo da educação especial, em prol da inclusão escolar e social.

A segunda seção, apresenta resultados da pesquisa realizada por meio do projeto macro do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional – GEPEPES, “As Políticas e as Práticas de Formação Docente: raízes e dilemas na prática escolar. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de um questionário no modelo survey, a partir do formulário on-line elaborado na plataforma Google Docs, enviados para os professores que finalizaram a formação de todo país. Fixam a análise no que se refere ao perfil dos professores que realizaram o curso nas suas onze edições, voltado para a formação continuada de professores para a escolarização de pes-

soas Surdas na Modalidade de Educação a Distância - EaD, denominado nas duas primeiras versões, *Professor e surdez: cruzando caminhos produzindo novos olhares*, e, posteriormente reestruturado na plataforma, a moodle para, *Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*. O curso é uma parceria entre as Universidade Federal de Uberlândia-UFU e com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP/MEC, posteriormente, alocada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, atendendo os desafios no que se refere as políticas educacionais do país voltadas para formação continuada na perspectiva da educação inclusiva especificamente aos estudantes surdos no contexto da escola comum.

Inicia-se a seção, com o capítulo, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS NA REGIÃO NORTE**, Elenita Pinheiro de Queiroz SILVA, Márcio DANELON, Fernanda Pereira da Silva ANDRADE, Luís Felipe SALES e Yohanna Tamal HERNÀNDEZ CONSORÓ, no qual apresenta uma reflexão sobre as políticas de formação continuada e seus desdobramentos como ações relacionadas ao neoliberalismo, enquanto política econômica, que impõe regras à educação, para em seguida apresentar dados e reflexões sobre as relações do curso focadas na região norte do Brasil.

O segundo capítulo, **FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE: desafios e impasses do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos – região nordeste**, Jane Maria dos Santos Reis, Cinval Filho dos Reis, Márcia Guimarães de Freitas, Paulo Sérgio de Jesus Oliveira, Rosianne Maria Carvalho Ferreira e Ana Carolina Carvalho Rodrigues, tem como principal objetivo é analisar os desafios e impasses das onzes edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, ofertado na modalidade Educação à Distância pela Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2008 e 2018, especificamente na região nordeste.

O terceiro capítulo, destinado a região Centro oeste: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Desafios da realidade na região Centro-Oeste brasileira**, realizado pelos professores Lázara Cristina da SILVA, Wender Faleiro da SILVA, Antônio Francisco Jacaúna NETO e Bruna Lorena Barbosa MORAES, apresenta a formação continuada em suas bases legais para posteriormente, tratar estas como desdobramentos nas ações do curso envolvendo os profissionais da região Centro-Oeste.

O quarto capítulo **PERFIL E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PRODESSORES da Região Sudeste: contradições e os desafios para a prática da educação inclusiva**, de autoria de Viviane Prado BUIATTI , Marta Emídio PEREIRA, Marley Aparecida Duarte TEIXEIRA, Rochele Karine Marques GARIBALDI, Lavine Rocha CARDOSO, tem como objetivo analisar o perfil dos cursistas que realizaram e concluíram o curso nessas edições da região sudeste, onde o número de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado é significativo e esses dados nos levará

a entender um pouco a existência de um descompasso com a proposta de uma educação inclusiva existente na atualidade.

O quinto Capítulo destinado à região Sul de autoria de Vilma Aparecida de Souza, foca as análises no grupo de professores da região sul do país.

A seguir na terceira seção apresenta-se três resenhas de obras da Educação inclusiva e Especial que podem ser de interesse das pessoas em conhecer estas obras.

Esperamos que esta coletânea seja relevante para os pesquisadores e profissionais da área.

Lázara Cristina da Silva
Cinval Reis

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM PORTUGAL

António Miguel Correia¹
Preciosa Fernandes²

Portugal, à semelhança de muitos países, segue em termos de políticas de educação especial, os princípios e diretrizes explanadas em múltiplos Tratados e Declarações universais.

Em 1978, no Reino Unido, através do *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* presidido por Hellen Mary Warnock surgiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este importante documento estabelece que as NEE signifiquem apresentar algum problema de aprendizagem no decorrer da escolarização, exigindo uma atenção específica, mais recursos pedagógicos e materiais do que os utilizados com crianças da mesma idade, modificações no currículo e alterações nas estruturas socais. O Relatório de Warnock teve efeitos imediatos em todo o mundo, incluindo Portugal.

Nesta linha, e num esforço político conjunto, em 10 junho de 1994, representantes de 92 países e de 25 organizações realizaram a *Conferência Mundial de Educação*, sob a égide da UNESCO e com o apoio do governo espanhol. Desta reunião surgiu a Declaração de Salamanca (1994), documento particularmente importante pela relevância que conferiu à educação dos alunos com NEE, traçando claramente o caminho para o conceito de Escola Inclusiva.

Na linha das ideias expressas no já referido Relatório Warnock (1978), a Declaração de Salamanca (1994) reafirma o conceito de NEE e estabelece que:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através dum pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994: n.º 2).

Neste sentido, os signatários, onde se inclui Portugal, consideraram que a Educação Inclusiva deve ser concretizada nas escolas regulares, entendidas como espaço privilegiado para combater qualquer tipo de discriminação e onde é possível ir ao encontro das características, necessidades e capacidades de todas as crianças e jovens, incluindo as crianças e jovens com NEE. Ou seja, a concepção de Escola veiculada é a de um lugar onde é possível materializar uma educação para todos.

Tal pressuposto implica, por um lado, que a escola e os professores este-

¹ Professor de Educação Especial (Portugal). Doutor em Ciências da Educação. Membro do GEPEPES da Universidade Federal de Uberlândia (Brasil). amiguelcorreia@gmail.com

² Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). preciosa@fpce.up.pt

jam atentos às necessidades e ritmos de aprendizagem das crianças e jovens e, por outro, se criem condições, nomeadamente ao nível da disponibilização de apoios suplementares, e especializados, que permitam concretizar uma pedagogia inclusiva, capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo os que têm graves incapacidades.

Na linha do trabalho da comunidade internacional, realiza-se em Dakar, no Senegal, no ano 2000, o *Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos* (UNESCO, 2000) onde são reforçadas linhas de ação em ordem à promoção de uma Educação para Todos. A Educação é vista como uma forma de desenvolver os países e a promoção da paz e estabilidade mundiais, bem como um direito fundamental.

A Educação Inclusiva é, então, considerada uma questão básica de direitos humanos e representa uma mudança de paradigma educacional (Rodrigues, 2013). Esta ideia é atestada em documentos internacionais posteriores: “*Políticas orientadoras para a Inclusão*” (UNESCO, 2009), “*Acordo de Mascate*” (UNESCO, 2014), “*Declaração de Incheon*” (UNESCO, 2015), entre outros. Estas orientações tiveram e continuam a ter repercussões em todo o mundo.

Recentrando a atenção nas orientações para a Educação Especial oriundas da União Europeia, assume, nesse contexto, um papel de grande importância a *Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva*³ (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*)⁴.

A Agência tem como principais princípios (EASNIE, 2014):

- Ampliar a participação para aumentar as oportunidades educacionais para todos os alunos;
- Educação e formação em Educação Inclusiva para todos os professores;
- Cultura organizacional e práticas éticas que promovam a inclusão;
- Estruturas de apoio organizadas de modo a promover a inclusão;
- Sistemas de recursos flexíveis que promovam a inclusão;
- Políticas que promovam a inclusão;
- Legislação que promove a inclusão.

Esta Agência tenta veicular cinco mensagens-chave:

- É necessário intervir o mais cedo possível no que diz respeito à Educação Inclusiva;
- A Educação Inclusiva beneficia toda a sociedade;
- É muito importante ter e formar profissionais altamente qualificados, principalmente os professores;
- É indispensável existência de sistemas de apoio e mecanismos de financia-

³Doravante designaremos esta instituição por “Agência”.

⁴Fundada em 1996, com o nome de Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (*European Agency for Development in Special Needs Education*), é composta atualmente por 29 países que suportam financeiramente a Agência: – Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Croácia, Dinamarca, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Lituânia, Letónia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suiça (e, como observadores – Malta, Eslováquia e Eslovénia). Recentemente, a Agência é também financiada por fundos da EU Erasmus + e Education Program (2014-2010) via Iniciativa Jean Monnet (EASNIE, 2016).

mento;

- É importante ter dados fidedignos, para melhor conhecer a realidade de cada país na área da Educação Inclusiva.

Esta Agência conseguiu estabelecer um consenso sobre princípios chave para a prática de uma Educação Inclusiva, tendo produzido vários relatórios e orientações que evidenciam a defesa desses princípios (Fernandes, 2013). Todavia, nem todos os estados-membros têm a mesma política em relação à Educação Especial e Inclusiva. Estas diferenças dependem de múltiplos fatores, nomeadamente das particularidades dos diversos sistemas de ensino dos Estados-membros, bem com das suas características de índole económica, social e cultural.

Estas diferenças entre os países europeus, no que diz respeito à Educação Especial dependem de múltiplos fatores, tais como:

- A proporção de jovens, reconhecida oficialmente como tendo NEE, é diferente em cada país (de cerca de 1% na Grécia para mais de 10% na Estónia, Dinamarca, Finlândia, Islândia);
- Níveis nacionais de diagnóstico ou outras formas de reconhecimento, não correlacionados;
- Proporção de jovens que recebem educação segregada, que varia de menos de 1% para mais de 4%;
- Definições e categorias de necessidades especiais e deficiência variam de país para país. Alguns países definem apenas um ou dois tipos de necessidades especiais, mas a maioria dos países distingue entre 6 a 10 tipos de necessidades especiais;
- Os pais estão envolvidos, em certa medida, com a tomada de decisões educativas em países como a Itália, Espanha e Reino Unido e menos nos países que aderiram em 2004, à excepção da Roménia;
- A tendência, em alguns países, de uma seleção precoce do tipo de orientações que pode ser prejudicial para os alunos mais fracos.
- A maioria dos países dependem de sistemas de monitorização educacional externos e transparentes que permite alguma forma de comparação de desempenho;
- O tempo mínimo para o ensino primário diferir consideravelmente em toda a Europa, assim como a proporção de tempo gasto em disciplinas obrigatórias.
- Os alunos reconhecidos como tendo NEE serem cada vez mais educados em ambientes de ensino regular, de acordo com três abordagens: “one-track”, “two-track”, “multi-track”.
- O interesse em adotar abordagens educacionais, e não apenas psicológicas ou médicas, leva a um interesse generalizado no desenvolvimento dos planos educativos para alunos com NEE.
- A tensão resultante do movimento para 'Educação inclusiva não segregada para estudantes com NEE que afetam tanto as escolas como os professores. Esta tensão é observada em relação ao deslocamento do foco 'especial' para as

escolas regulares, movendo mais responsabilidades educacionais para os professores do ensino regular.

- Dificuldade na identificação de indicadores quantitativos que mostrem o impacto da educação inclusiva na disponibilidade e qualidade da oferta do ensino de aprendizagem de línguas estrangeirias. Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação que conduzem à transparência e à responsabilização variam muito em toda a Europa a este respeito.
- As tendências para uma "Educação Inclusiva" funcionar de forma bastante diferente nos primeiros ciclos de escolaridade em relação aos ciclos mais avançados, onde parece ser mais difícil o desenvolvimento de práticas de Educação Inclusiva.
- Se as escolas se tornam "orientadas para o mercado" e sob pressão para mostrar "resultados", isso pode ir contra os interesses dos alunos com NEE (EUROPEAN COMISSION, 2005: 9-10).

Relativamente a Portugal, a Educação Especial é encarada como “sub-sistema dentro de um sistema”, o que parece que está mais próximo de conceção “multi-track aproach”. Isto é, a Educação Especial, ao nível dos discursos políticos, parece ter vindo a situar-se numa orientação de Educação Inclusiva, e a desviar-se da concepção que seguia o modelo de Integração, e que pode ser associada à “one track approach” (SILVA, 2009).

As políticas para a Educação Especial em Portugal

A preocupação, ainda que reduzida, do Estado português pelas pessoas com deficiência remonta aos finais da monarquia, onde houve a instauração de algumas “escolas especiais”, nomeadamente para cegos. Com advento da República, em 1910, esta preocupação continuou a ser reduzida, contudo foi dado um impulso muito importante à educação de alunos com deficiência quando, nos anos 40, foi criado um Curso para Professores de Educação Especial, bem como a criação de “classes especiais”. Esta preocupação pelo atendimento escolar aos deficientes teve um maior impulso pelo fortalecimento do movimento associativo dos pais com filhos com deficiência, que criaram Associações para responder às dificuldades dos seus filhos, nas décadas de 50 e 60, ao mesmo tempo em que se implemetavam tênues experiências pedagógicas de integração (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

Com o fim da ditadura fascista pela Revolução de 25 de abril de 1974, permitindo a instauração e desenvolvimento da democracia, começou a existir um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência em escolas regulares.

A Educação Especial, enquanto serviço organizado em equipes educativas se iniciou em 1975/76. Houve diversa legislação importante nessa altura como o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, que definiu o regime escolar dos

alunos portadores de deficiência ao nível do ensino preparatório⁵ e secundário no sistema público de ensino, designadamente, o regime especial de matrícula, a possibilidade de dispensa de frequência de uma ou várias disciplinas, tipo de frequência e a avaliação.

A Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, estabelece no seu artigo 1.º que a Educação Especial é “o conjunto de atividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico.” A Educação Especial passou a ter objetivos próprios, nomeadamente relacionados com a ajuda na aquisição de estabilidade emocional, no apoio de inserção familiar, escolar e social, no desenvolvimento das possibilidades de comunicação, no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência (art.º 3º). Esta Lei reforça a ideia de que o ensino regular deve incluir todos os alunos.

Esta mesma lei estabeleceu ainda a concentração da coordenação dos diferentes serviços relacionados com a Educação Especial num mesmo organismo, tutelado pelo Ministério de Educação.

A publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE), representou também a este nível um marco essencial para a consolidação legal da integração nas escolas públicas de alunos com NEE. No seu artigo 7º, na alínea j, pode ler-se que a escola deve:

Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

O artigo 17º define o âmbito e os objetivos da Educação Especial, especificando que esta

visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” e que contempla “atividades dirigidas ao educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

Quanto à organização da Educação Especial, o artigo 18.º determina que esta deva seguir modelos diversificados, realizada em escolas regulares. Estas devem possuir estruturas de apoio e docentes especializados. Contudo, estabelece também que em casos mais severos, a educação pode ser fornecida em instituições específicas. É ainda estabelecido que a Educação Especial deva promover a integração profissional do aluno deficiente e os programas curriculares devem ser adaptados ao perfil de cada aluno, suas características e grau de deficiência (pontos 3 e 4 do art.º 18.º). Além, disso a LBSE consagra diversos apoios escolares aos alunos com deficiência, designadamente, atividades de acompanhamento pedagógico e atividades de complemento pedagógico,

⁵O ensino preparatório corresponde aos atuais 2.º e 3.º ciclos de escolaridade.

a serem realizadas com base na discriminação positiva (art.º 24.º e art.º 25.º).

As modalidades de atendimento (ponto 4) então preconizadas passavam pela sala de apoio permanente, sala de apoio temporário, apoio educativo ao domicílio, ou em contexto de turma do ensino regular.

Na esteira das mudanças legislativas do sistema educativo português, em especial as que resultam dos princípios expressos na LBSE, surgem diversos documentos normativos com o escopo de substanciar esses princípios. No seguimento destas alterações legislativas, surge o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que introduz conceitos inovadores, como é exemplo o conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Trata-se de um normativo que, para além da inovação conceitual, rompe com um procedimento de realização de diagnóstico, até então assente essencialmente em critérios clínicos, que passa a valorizar os critérios pedagógicos, e a atribuir importância ao papel dos pais na tomada de decisão relativamente aos seus educandos. Além disso, aquele decreto-lei pretendeu fomentar a responsabilização da escola pelos alunos com NEE, reforçando a ideia, subjacente nos documentos legislativos anteriores, de integração destes alunos no ensino regular. Este normativo definiu um conjunto de procedimentos pedagógicos em favor de uma maior autonomia dos alunos. Esteve em vigor até 2007 nas escolas portuguesas, e contribuiu para reforçar apoios, promover medidas inovadoras e atualizar práticas educativas.

Posteriormente, assistiu-se um processo de reestruturação da Educação Especial, em particular com a reorientação gradual das Escolas de Educação Especial para Centros de Recursos segundo as tendências europeias.

Só em 2005, com a publicação do Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio – republicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho –, emergem no discurso normativo os princípios da Educação Inclusiva. Nele é salientado que só “é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos” (preâmbulo).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro de 2006, cria um Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências. Uma das medidas é a criação dos Centros de Recursos em Tecnologias de Apoio à Educação Especial (CRTIC), prevendo a criação de 25 Centros de Recursos em Agrupamentos de Escolas (AE). Segundo as Normas Orientadoras do CRTIC, a finalidade destes Centros para a Educação Especial

consiste na avaliação dos alunos com NEE, de carácter prolongado, para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas, na informação/formação dos docentes, profissionais, auxiliares de educação e famílias sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 4).

Em 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, normativo que orientou toda a organização e dinâmicas de trabalho da Educação Especial, até muito recentemente, até ao final do ano letivo de 2017/18, ou seja até

ao mês de agosto de 2018. Este documento, nos seus pressupostos, ancora-se na filosofia da Inclusão, ao proclamar que a Educação Especial deve se alicerçar nos princípios “da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação” (art.º 2º, ponto 1), na linha do já enunciado na Declaração de Salamanca (1994).

No quadro das anteriores orientações, o Decreto-Lei n.º 3/2008 trouxe algumas mudanças significativas que introduziram maior reflexão sobre os sentidos da Educação Inclusiva, ao definir como perfil dos alunos passíveis de virem a usufruir do Regime Educativo Especial os que apresentem:

limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (ponto 1 do artigo 1.º).

Também introduziu novidades ao nível da referenciação de alunos passíveis de integrar o Regime Educativo Especial que passou a poder ser feita pelos

pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais (ponto 2 do art.º 2.º).

São também estabelecidos que os procedimentos para esta referenciação e consequente avaliação devem seguir a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, enquanto referência para avaliação e elegibilidade dos alunos para o Regime Educativo Especial (REE). Com base nessa avaliação é elaborado o Relatório Técnico-Pedagógico que, caso o aluno passe a integrar o REE, servirá de ponto de partida para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) (art.º 6º). O PEI é concebido como um “documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação” (art.º 8º, ponto 1), estabelece o seu modelo (art.º 9º), o processo da sua elaboração (art.º 10º) e acompanhamento (art.º 13º). O coordenador do PEI é “o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra” (art.º 11º, ponto 1) e não o docente de Educação Especial como consagrado no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz também a obrigatoriedade de elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT) para os alunos com NEE, a ser implementado três anos antes da idade limite para o fim da escolaridade obrigatória, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, se possível, o exercício de uma atividade profissional (art.º 14º). Este instrumento corporiza aquilo que Correia (2008: 28) apelidou de “intervenção transicional”.

Determina-se ainda que as medidas para promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEE podem ser: *a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.* (art. 16.º, ponto 2). Estas podem ser implementadas cumulativamente, exceptuando as alíneas b) e e), não cumuláveis entre si (ponto 3 do art. 16.º);

Apesar da (aparente) filosofia inclusiva subjacente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, este foi sempre muito contestado, desde a sua fase de discussão pública (LIMA; BENTO, 2009). Por exemplo, Bénard da Costa (2006) considerou este decreto um retrocesso em termos da Educação Inclusiva, pois não é benéfico a classificação de alunos com deficiência de carácter permanente e temporário, a distinção entre Educação Especial e apoios socioeducativos, a opção por Escolas de Referência para alunos com problemáticas específicas, afastando-os dos seus locais de residência, entre outros aspectos. Correia (2013), por seu lado, criticou a definição de “necessidade educativa especial” presente no decreto. Para este autor, esta definição exclui muitos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia), problemas mentais ou problemas de carácter emocional grave, entre outras (Correia, 2008). Na sua crítica o autor apresenta um conjunto de aspectos negativos que considera caracterizarem o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, tais como:

- a obrigatoriedade da CIF na avaliação dos alunos que, na perspetiva do autor, serve mais para comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE do que responder às mesmas. A este propósito o mesmo autor considera que o Decreto-Lei n.º 3/2008 “contém também um conjunto de imprecisões que é preciso esclarecer, tal como a aparente confusão entre "atividades" e "participação", a subjetividade na graduação dos itens (tipo escala de Likert), o excesso de tempo que é necessário para preencher a checklist e, como já referido, a falta de investigação fidedigna.”

- não esclarece nem operacionaliza alguns conceitos importantes, tais como: “Inclusão”, “Necessidade Educativa Especial” ou “Educação Especial”;
- a responsabilidade da coordenação Plano Educativo Individual (PEI) passa a ser da responsabilidade do Diretor de Turma ou do titular de turma;
- utilização em demasia do termo “deficiência” evidenciado ainda uma certa conceção clínica.

O mesmo autor identifica, todavia, aspectos positivos, dos quais destacamos:

- a) A obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEE permanentes, aliás já consignado no Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto;
- b) A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;
- c) A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes;

d) A criação de departamentos de Educação Especial nos Agrupamentos de Escolas (a inserção da área de Educação Especial nos Departamentos de Expressões era um absurdo).

Face ao fato do Decreto-Lei n.º 3/2008 apresentar ambiguidades, os agentes educativos incentaram uma interpretação crítica do mesmo e começaram a exigir a sua reformulação. Foi com esse propósito que, em janeiro de 2014, através do Despacho n.º 706-C/2014 de 15 de janeiro, foi criada uma equipa de trabalho “com a missão de desenvolver um estudo com vista à revisão do quadro normativo regulador da educação especial”. Este Grupo de Trabalho procedeu à auscultação de especialistas, instituições educativas e de solidariedade social e a diversos atores que intervêm no campo da Educação Especial, designadamente docentes, órgãos de administração e gestão escolar e encarregados de educação.

Alguns dos principais problemas encontrados foram as disfunções relativamente ao critério de *elegibilidade* de alunos para beneficiarem de medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, a que não é alheio a utilização da CIF, vista por alguns autores (Correia, 2013; Rodrigues, 2013) como um elemento redutor nas sinalizações — ou como uma “armadura conceitual” — por ser única e obrigatória, originando a construção de Programas Educativos Individuais idênticos para problemáticas diversas. Ainda assim, considera-se que a CIF é, genericamente, um bom instrumento de organização e classificação, permitindo a utilização de uma linguagem universal entre diversos intervenientes com diferentes formações académicas e técnicas, apesar de haver técnicos, docentes e médicos que não dominam bem a sua linguagem e conceitos (CNE, 2014).

Apesar disso, muitos consideram que o aquele quadro legal deixa desamparados muitos alunos com NEE e para os quais não se encontram respostas adequadas. A ausência de respostas levou a que dificuldades transitórias se transformem em dificuldades permanentes. A este propósito é importante o parecer do CNE (2014) ao chamar a atenção para o fato de que houve alunos a usufruir da medida educativa prevista no artigo 21º - Currículo Específico Individual (CEI) – que contraria o seu perfil de funcionalidade. Estas situações, bem como a inadequada adaptação às condições especiais dos alunos, comprometeram o seu sucesso educativo.

Outro aspecto prende-se com a vida pós-escolar. O PIT – Plano Individual de Transição – pareceu não ser o melhor instrumento para operacionalizar a transição para a vida ativa dos alunos com CEI, além de subsistirem barreiras sociais que urge derrubar (LOJA, 2014). A este propósito, o CNE (2014) lembrou que a Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro, que regula o ensino de alunos com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar, apresenta dificuldades de concretização. No mesmo parecer, o CNE (2014) aponta a falta de recursos físicos e humanos e as assimetrias geográficas, dando conta da existência de algumas zonas do país com carência de equipes de Intervenção Precoce, Unidades de Ensino Estruturadas ou de Multideficiência e de Centros

de Recursos para a Inclusão, algo que contraria o princípio de equidade no atendimento aos alunos com NEE.

Todas estas inquietações levaram a propostas de alterações que culminaram na criação de um novo normativo que começou a reger toda atividade de Educação Especial nas escolas portuguesas, no novo ano letivo de 2018/2019, que o tempo demasiado curto de concretização ainda não nos possibilita uma verdadeira avaliação da sua eficácia. Trata-se do Decreto-Lei n. 54/2018 de 6 de julho.

As opções metodológicas subjacentes a este normativo são o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo, havendo uma substituição do sistema de categorização dos alunos, incluindo a categoria de “alunos com NEE” para um conjunto de ações, estratégias e medidas organizado em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Além disso, o diploma reforça a importância da equipe multidisciplinar que deverá desenvolver medidas de suporte adequadas a cada aluno e a avaliação da eficácia da sua aplicação.

Ao nível das medidas de gestão curricular importa destacar:

- *Acomodações curriculares*: Medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.
- *Adaptações curriculares não significativas*: As medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- *Adaptações curriculares significativas*: As medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (DGE, 2018).

Sabemos que todas estas medidas estão a ser alvo de discussão e aplicação, subistindo muitas dificuldades em interpretar e aplicar as mesmas nas práticas educativas, sem se saber ainda se a nova legislação será ou não um avanço em direção à educação inclusiva.

Organização geral do sistema e modelos de atendimento

Durante décadas, a maior parte dos alunos com deficiência era atendida em escolas especiais. A partir dos anos 90, muitos destes alunos começaram a ser integrados no ensino regular. Este fenómeno se deveu ao fato de muitas destas crianças deixaram de ser encaminhadas para instituições de ensino especial para serem atendidas no ensino regular, onde começaram a ter apoio especializado.

No último ano letivo (de setembro de 2017 a agosto de 2018) o total de alunos em Portugal totalizavam mais de 2 milhões, sendo que mais de 1 milhão e 600 mil estão no ensino não superior. Destes, cerca de 90 mil são alunos com NEE, ou seja, 5,6 % do total de alunos. Destes 90 mil, cerca de 1% são atendidos em instituições de ensino especial.

A esmagadora maioria dos estudantes com NEE se encontram nas escolas de ensino regular, sendo que destas mais de 85% são escolas públicas. Estes dados mostram que Portugal é um dos países europeus com maior taxa de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Mostram também que os alunos atendidos em escolas especiais são a exceção e não a regra, evidenciando uma clara inversão no modelo de atendimento a estes estudantes nas últimas décadas (DGEEC, 2018).

Os ciclos de escolaridade do ensino não superior portugueses se organizam em: i) Educação pré-escolar (até aos 6 anos de idade); ii) 1.º ciclo (do 1.º ano até ao 4.º ano de escolaridade); iii) 2.º ciclo (5.º e 6.º anos de escolaridade); 3.º ciclo (dos 7.º ao 9.º ano de escolaridade); e Secundário (do 10.º ao 12.º ano de escolaridade). É o 3.º ciclo que apresenta o maior número de alunos com NEE e é neste ciclo de ensino bem como no Secundário onde tem crescido o número de alunos com NEE.

O atendimento aos alunos com NEE, na sua maioria, é realizado em escolas públicas que, fruto de políticas relativamente recentes, se organizam maioritariamente, em Agrupamentos. Estes são constituídos por escolas de diversos níveis de ensino, mas com uma gestão comum centrada numa escola sede.

Cerca de 2/3 dos professores que trabalham nos agrupamentos escolares são trabalhadores com vínculo permanente ao Ministério da Educação, havendo ainda uma percentagem significativa de docentes contratados, principalmente os docentes de Educação Especial, que são um grupo relativamente recente no sistema educativo português, pois só em 2006 foram criados quadros permanentes para estes docentes. Estes docentes são divididos em três grupos de recrutamento: Educação Especial 1 – Domínio Cognitivo e Motor (este é claramente o maior grupo dos três); Educação Especial 2 – Domínio da Audição e Surdez; e Educação Especial 3 – Domínio da Cegueira e Baixa Visão.

Os professores da Educação Especial, em termos de organização interna escolar, se constituem num grupo disciplinar autónomo ou integram o Departamento de Expressões (que reune grupos disciplinares de Educação Física, Música, Educação Visual, entre outros).

As modalidades de atendimento dos alunos com NEE nas escolas portu-

guesas são diversas, sendo que cada vez se atribui maior importância ao ensino em sala de aula da turma, onde o aluno com NEE deve estar junto com os seus pares, ainda que com apoio especializado dentro de sala de aula. Contudo, há outras formas de atendimento que podem passar por uma intervenção em sala à parte, de forma individual ou em pequeno grupo.

Estas retiradas do aluno com NEE de sala de aula devem ser bem justificadas em termos pedagógicos e nos documentos específicos para esta área (como é o do Plano Educativo Individual), pois, não raras vezes, é alvo de discussão e de oposição por parte de vários agentes educativos, que consideram estas intervenções separadas do grupo de turma como o contrário da educação inclusiva (CORREIA, 2017).

Continuam a existir dentro do sistema de ensino público formas para atender deficiências sensoriais e mentais graves: as escolas ou agrupamentos de referência para a deficiência visual e auditiva, que fornecem um conjunto de recursos para atender os alunos surdos e cegos de um conjunto de escolas de determinada área geográfica e as unidades de apoio especializado para autismo e multideficiência, bem como uma rede de equipas da Intervenção Precoce, que intervêm em crianças até aos 6 anos (DGEEC, 2018).

Em relação ao autismo, o sistema providencia Unidades de Ensino Estruturado, salas adaptadas à luz do Modelo Teacch, que disponibilizam ambiente educativo e recursos para promover a autonomia dos alunos autistas que antes eram encaminhados para instituições.

Também, as Unidades de Mutideficiência e Surdocegueira Congénita pretendem fornecer um conjunto de recursos para atender os estudantes com multideficiência, com condições físicas e tecnológicas para estes poderem usufruir de apoio especializado, nomeadamente por parte de outros profissionais que não sejam docentes, tais como: terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo, entre outros. Também estas unidades recebem muitos alunos que antes estavam em instituições de ensino especializado.

Ainda que estas unidades tenham como objetivo central desenvolver um conjunto de atividades de promoção de inclusão, preconizando que os alunos que nelas se incluem devem participar de atividades curriculares com seus colegas da turma a que pertencem, e por isso, não devem ser unidades isoladas no seio da escola, a realidade demonstra que nem sempre isso acontece. Daí que estas unidades sejam alvo de muita contestação, especialmente por parte dos pais, que, por vezes, consideram que estas são formas de exclusão numa escola que se diz inclusiva (CORREIA, 2017).

Formação de Professores

Até alguns anos atrás, ainda havia muitos professores sem formação especializada a desempenharem funções no atendimento aos alunos com NEE. Hoje esse número é residual, sendo que a esmagadora maioria já possui formação especializada. Esta formação é acreditada por um grande número de universidades e escolas superiores de educação públicas e privadas e tem que ser

constituída por um mínimo de 250 horas. Os cursos de formação especializados têm um componente geral de Ciências da Educação, um componente específico na área da especialização e um componente de realização de um projeto na área de especialização. As áreas de especialização são: 1. Domínio cognitivo e motor, 2. Domínio emocional e da personalidade, 3. Domínio da audição e surdez, 4. Domínio da visão, 5. Domínio da comunicação e linguagem e 6. Domínio da intervenção precoce na infância (CORREIA; NOGUEIRA, 2011).

Todos os professores podem obter esta formação especializada, mas só podem exercer funções na área da Educação Especial se tiverem pelo menos cinco anos de serviço na docência em qualquer grupo de recrutamento. Assim, não é de admirar que a formação inicial dos professores de Educação Especial portugueses seja muito diversa, ainda que sejam predominantes os professores com formação ao nível da Educação Infantil e do 1.º ciclo de escolaridade.

A principal questão que se coloca é saber se a formação especializada obtida nesses cursos é suficiente e se realmente possuem uma dimensão profissionalizante e prática que possa preparar o professor para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Ora, vários estudos bem como a nossa experiência como docentes, prova que a formação especializada, sendo importante, é insuficiente e ainda demasiado teórica para fazer face aos múltiplos problemas na área da Educação Especial. Também constatamos que a formação na área de Educação Especial não deve ser apenas focada nos professores na Educação Especial, mas também em outros intervenientes escolares como sejam os auxiliares ou assistentes operacionais, principalmente os que trabalham diretamente com aluno com NEE (CORREIA; FERNANDES, 2016; CORREIA, 2017).

Limites e potencialidades da Educação Especial em Portugal

Portugal continua a debater-se com a falta de recursos, principalmente humanos, e com problema de colocação tardia de profissionais nas escolas, bem como alguns problemas de organização escolar que constituem barreiras à inclusão.

De uma forma geral, os agentes educativos e pais concordam com os princípios da Educação Inclusiva, reafirmando que o atendimento aos alunos com NEE deve ser na escola regular, todavia, subsistem relações tensas entre os diversos agentes que derivam, para uns, da dificuldade de interpretar e operacionalizar o conceito de escola inclusiva, para outros, da falta de uma cultura colaborativa entre os professores, mas também entre os professores e outros profissionais, e dos profissionais da educação com os pais (CORREIA; FERNANDES, 2016).

Por outro lado, os pais de alunos com NEE estão cada vez mais conscientes e organizados, sendo que os números de associações de pais de filhos com deficiência crescem em número e em força política.

Também é notório que as pessoas que intervêm no campo da Educação Especial reconhecem a necessidade de maior informação e formação especia-

lizada, baseada em boas práticas educativas e inclusivas que seja ministrada por pessoas que estão no terreno e com experiência sólida com alunos especiais (CORREIA, 2017).

Em suma, subsistem barreiras políticas, sociais, curriculares e atitudinais à inclusão, mas o sistema educativo português possui profissionais dedicados e pais cada vez mais reivindicativos que constituem potencialidades que fazem encarar o futuro com otimismo.

REFERÊNCIAS

BÉNARD DA COSTA, A. M. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In: Rodrigues, D. (Ed.), **Educação Inclusiva: Estamos a fazer Progressos?** Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006, p. 13-29.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Relatório Técnico. Políticas Públicas de Educação Especial.** Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014.

CORREIA, A. M. **Educação Especial:** (Im)possibilidades de uma educação inclusiva. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto: Porto, 2017.

CORREIA, A. M., & FERNANDES, P. Educação Especial: limites e potencialidades da Educação Inclusiva. **Interritórios**, v. 3, n. 2, p. 24-48, 2016.

CORREIA, L. M. **Educação Especial – aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008**, 2008. Disponível em <http://www.educare.pt/teste-munhos/artigo/ver/?id=12542&langid=1>. Acesso em: 30 setembro 2018.

CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. Um guia para educadores e professores. 2.ª ed. revista e ampliada. Porto: Porto Editora, 2013.

DGE – DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. **Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática.** Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2018.

DGEEC – DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Necessidades Educativas Especiais – Dados estatísticos. Ano letivo 2017/2018.** Ministério da Educação e Ciência, 2018.

EASNIE – EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Five Key Messages for Inclusive Education.** Brussels, Belgium: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014.

EASNIE – EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND IN-

CLUSIVE EDUCATION. **About us**, 2016 Disponível em <https://www.european-agency.org/about-us>. Acesso em: 22 setembro 2018.

EUROPEAN COMISSION (2005). **Special Educational Needs in Europe**. The Teaching & Learning of Languages. Brussels: EC. Disponível em http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf. Acesso em: 23 setembro 2018.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: Uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Maringá**, v. 35, n. 2, p. 201-211, 2013.

LIMA, C.; BENTO, R. **(Des)inclusão**: Análise crítica do D.L. 3/2008, 2009. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5178/1/352Carla%20Lima,Raquel%20Bento.pdf>. Acesso em: 23 setembro 2018.

LOJA, E. Discriminação, indiferença e mobilização. In: MENESES I.; LOJA E.; TEIXEIRA, P. M. (Orgs.), **In/capacidade e in/diferença. Do indivíduo deficiente à sociedade incapacitante – justiça social, cidadania e autonomia das pessoas incapacitadas**. Porto: Livpsic, 2014, p. 41-63.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p. 3-20, Jan.-Abr. 2011.

SILVA M. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135-153, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994.

UNESCO. **Dakar framework for action**. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris, France: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, France: UNESCO, 2009.

UNESCO. **The Muscat Agreement**. Paris: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Incheon Declaration**. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO, 2015.

CAPÍTULO II

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BRASIL Y PERÚ: ¿CUÁLES SON LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS?

Carlos David Laura Quispe¹

En la actualidad los gobiernos de Brasil y Perú están apostando por grandes reformas educacionales. Las reformas educacionales en el Perú, en los dos últimos gobiernos, parten de los mismos principios: los cambios económicos impuestos por la globalización, exigiendo mayor eficiencia y productividad de los profesores, a fin de que ellos se adapten más fácilmente a las exigencias del mercado (CUENCA Y STOJNI, 2013). Sin embargo, era evidente que no se trataba ni de hacer lo mismo que se había venido haciendo, ni de hacer más de lo mismo con más recursos. Se requería una profunda transformación en las orientaciones, que tomara en cuenta algunos desplazamientos del enfoque conceptual que se desprendían tanto de la experiencia de la región como de los países desarrollados (CUENCA, 2011).

En Brasil, en los últimos tres gobiernos, se observa una serie de esfuerzos oficiales en el campo de la formación de profesores: inversión en infraestructura, reorganización de los currículos de educación básica y educación superior; democratización de la educación superior; crecimiento de la oferta de licenciaturas (presencial y a distancia); obligación de formación superior para profesores; ampliación de los programas de formación continua; piso nacional para los profesores de educación básica; programas de valorización de la iniciación a la docencia, etc. Para Stephen Ball (2012) está en marcha, en las reformas educacionales, una cultura que minimiza los valores éticos, humanistas y sociales de la educación a favor de la introducción de mecanismos de mercado en la educación; es decir que tendrán prioridad, los criterios de productividad, eficiencia y medición de la eficacia y del desempeño en deterioro de las cuestiones y principios proclamados por la educación (BALL, 2012).

Las evidencias indican que los gobiernos tanto de Brasil y Perú, están generando constantemente Leyes, Resoluciones, Normas, etc. Con el propósito de adecuar y mejorar sus programas de formación de profesores y, entregar una educación más flexible, efectiva, adecuada a los tiempos, medios y a las necesidades de la sociedad. Pero ¿cuáles son los cambios que generan estas nuevas legislaciones para el mundo de los alumnos y profesores? ¿Estos cambios, cómo se adecuan con las necesidades y demandas de la sociedad de la información?

En ese sentido, dadas las características de la formación de profesores en Brasil y Perú, consideramos necesario contar con un análisis que permita conocer cuáles son las similitudes y diferencias de ambas realidades. Somos conscientes que discutir la formación de profesores de Brasil y Perú en la actualidad, requiere además de estudiar las legislaciones, un enfoque más amplio y consistente con la realidad mundial, cuyas exigencias son muy complejas.

¹Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil.
cdavidlaura@gmail.com

Formación de Profesores en Brasil y Perú.

La formación de profesores, tradicionalmente es caracterizada por priorizar la adquisición y dominio de conocimientos, determinado su calidad, en función a la amplitud de contenido o conocimiento de su malla curricular. Sin embargo, este modelo no responde a los cambios y exigencias del sistema educacional actual. En la actualidad se puede observar claramente que la escuela no motiva a sus alumnos, pues la mayoría de los profesores no permite que los estudiantes busquen el conocimiento, en base a lo que ellos quieren y desean aprender, solamente se busca que los estudiantes memoricen lo que ellos les transfieren. Para Saravia y Flores (2004); (Díaz (2015), Guadalupe et al. (2017), existe la necesidad de formar los profesionales de la educación como elementos capaces de crear condiciones para la transformación de la escuela, la educación y la sociedad en general. Por lo tanto es de vital importancia la formación de profesores reflexivos, críticos y dotados de un gran bagaje teórico y práctico.

La formación inicial de profesores para la educación básica en Brasil, a partir de la década de los 90, tiene nuevos lineamientos que se expresan en las Resoluciones 01/2002 y 02/2002, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CAMPOS, 2003, apud GISI Y EYNG, 2006). En la Ley de Directrices y Bases de la educación brasileira (LDB), establece la formación de profesores para el ejercicio de la docencia en la educación infantil (0-5 años), en la enseñanza fundamental (6-14 años), en la enseñanza media (15-17 años), y en las respectivas modalidades de educación (educación de jóvenes y adultos, especial, educación profesional y tecnológica, educación del campo, educación escolar indígena, educación a distancia y educación escolar Quilombola), en las diferentes áreas del conocimiento e integradas entre ellas, pudiendo escoger un campo específico o interdisciplinar.

Cuando hablamos de formación de profesores en Perú, debemos hacer referencia a dos tipos de instituciones que se encargan de dicha labor: los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y las Universidades que cuentan con Facultades de Educación. El Ministerio de Educación (MINEDU), sólo ejerce funciones de regulación sobre las primeras ya que las segundas tienen autonomía de gestión. Del total de los docentes peruanos, el 89% estudió en instituciones públicas, mientras que el 11% lo hizo en instituciones privadas (DÍAZ, 2015).

En el contexto peruano, se puede notar que la profesión docente está muy desvalorizada, autores como Saavedra y Yamada, sostienen que el problema central de la desvalorización de la carrera docente son los salarios de los profesores, estos han seguido una tendencia decreciente en las últimas décadas (SAAVEDRA, 2008; YAMADA, 2007). Para Cuenca, esto es preocupante pues los jóvenes no ven a la docencia como una carrera atractiva. El Perú es el segundo país latinoamericano con mayor brecha salarial entre los docentes y otros profesionales (YAMADA, 2007), lo cual hace que la carrera docente no sea competitiva respecto a otras profesiones con características similares que, en promedio, perciben una remuneración 42% más alta. Esto resulta poco atractivo para quienes desean emprender la carrera docente; asimismo no in-

centiva el ingreso competitivo de jóvenes profesionales y dificulta el recambio generacional.

¿Quiénes y cómo son los alumnos que estudian pedagogía en Brasil y Perú?

En relación a la procedencia de los jóvenes que deciden estudiar pedagogía en Perú, los reportes señalan que los estudiantes que han egresado de la secundaria y que postulan a las universidades e institutos superiores pedagógicos pertenecen al grupo con menores logros académicos y estratos socioeconómicos bajos, solamente el 48% de estudiantes de educación quería ser profesor, el 78% de estudiantes provienen de instituciones públicas, el 56% de los estudiantes de pedagogía del Perú son mujeres; el 58% de los estudiantes de pedagogía se encuentra en el rango de edad de 17 y 24 años (CUENCA, 2011). Un dato importante a señalar de los profesores en actividad es que entre 1999 y 2012, la participación de los docentes menores a 35 años cayó del 55% a 19% mientras que, en el mismo período, el porcentaje de los docentes mayores a 44 años se incrementó de 17% a 57% (CUENCA Y STOJNIC 2013).

Lo sorprendente es que, los docentes están mal pagados y reciben un trato desigual respecto del resto de profesionales; más a pesar de esta percepción, la oferta de docentes se incrementó sustancialmente. Así, aun cuando los ingresos de los docentes han tenido una tendencia decreciente, un número creciente de personas se ve atraída hacia esta profesión (SAAVEDRA, 2008).

En los últimos años, las Facultades de Educación de Universidades privadas se han incrementado; el exceso de instituciones de formación inicial docente ha tenido como efecto directo una sobreoferta de docentes a nivel nacional, la cual no responde al crecimiento de la matrícula de estudiantes que se dio en los últimos años (CUENCA, 2011). Según datos de Ministerio de Educación, a la fecha existen alrededor de doscientos mil (200.000,00) docentes egresados a la espera de una plaza en magisterio nacional; estamos hablando de una inmanejable masa de docentes sin posibilidades de entrar al sistema educacional del Perú.

La profesión docente en Brasil, no difiere mucho de la realidad peruana, en lo que respecta a los jóvenes que se inclinan por la carrera docente; de acuerdo con Gatti (ano), la mayoría de jóvenes que deciden estudiar pedagogía provienen de los estratos medios y bajos, solamente el 26,2% son costeados por las familias, la mayoría de los estudiantes de pedagogía trabajan; el 68,4% de estudiantes de pedagogía en Brasil provienen de escuelas públicas, el 65,1% de los estudiantes de pedagogía realmente quiso ser profesor, el 46% de los estudiantes de las licenciaturas en general están en un rango de edad entre los 18 y 24 años; el 75,4% de los licenciados son mujeres, mientras que en pedagogía las mujeres son mayoría absoluta representan el 92,5%, el 10% de los estudiantes son oriundos de lugares analfabetos, los padres y madres de los estudiantes de pedagogía son sistemáticamente menos escolarizados que los demás programas (GATTI Y BARRETO, 2009). Al igual que en Perú, los profesores son muy

desvalorizados y las condiciones de trabajo en las instituciones públicas son bastante inadecuadas.

No obstante, los profesores, a través de sus entidades, especialmente la Asociación Nacional para la Formación de los Profesionales de la Educación (Anfope) y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) vienen sosteniendo, la necesidad de una política de revalorización y profesionalización de los profesores, lo que consideran una condición básica para una educación moderna y emancipadora, lo que debe tener un trato prioritario, dentro de las políticas de Estado, la formación inicial y continuada, las condiciones de trabajo y remuneración de los profesionales de la educación (FREITAS, 2014).

Normas legales que definen la formación de profesores en Perú y Brasil

Tanto Perú como Brasil cuentan con legislaciones generales para la educación y normas específicas para la formación de profesores, es preciso destacar, que tanto la Ley General de Educación de Perú y la Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil, establecen como área de acción todos los niveles educativos; estas Leyes gobiernan y dan las directrices de las actividades educativas públicas y privadas, en consecuencia abarcan todo el sector de la educación. Para tener elementos que permitan conocer la situación de la formación docente tanto en Perú como en Brasil, y examinar las siguientes disposiciones legales: 1) Ley General de Educación del Perú Nro: 28044. 2003-ED y Ley de Reforma Magisterial del Perú Nro: 29944. 2013-ED. 2) Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil Nro: 9.394 (1996) y Resolución Nro: 2, del 1 de julio (2015). A continuación en la tabla 2, describimos los principios y fines de la formación de profesores en ambos países.

CUADRO 1 - Principios y Fines de la Educación.

	Ley de Reforma Magisterial Nro 29944/2013. Perú.	Resolución Nro 2, 1ro de Julio/2015. Brasil^{1/}.
Principios y Fines	<p>Artículo 2. Principios. El régimen laboral del magisterio público se sustenta en los siguientes principios.</p> <p>i). Principio de Legalidad: Los derechos y obligaciones que genera el ejercicio de la profesión docente se enmarca dentro de lo establecido en la Constitución Política del Perú, la Ley 28044, Ley General de Educación, y sus modificatorias, la presente Ley y sus reglamentos.</p> <p>ii). Principio de probidad y ética pública: La actuación del profesor se sujetta a lo establecido en la Constitución Política del Perú, la Ley de Código de Ética de la Función Pública y la Presente Ley.</p> <p>iii). Principio de mérito y capacidad: El ingreso, la permanencia. Las mejoras remunerativas y ascensos en la carrera magisterial se fundamenta en el mérito y la capacidad de los profesores.</p> <p>iv). Principio del derecho laboral: Las relaciones individuales y colectivas de trabajo aseguran la igualdad de oportunidades y la no discriminación, el carácter irrenunciable de los derechos reconocidos por la Constitución y la interpretación más favorable al trabajador en caso de deuda insalvable.</p>	<p>Artículo 3.</p> <p>I. La formación docente para todas las etapas y modalidades de la Educación Básica como compromiso público del Estado, buscando asegurar el derecho de los niños, jóvenes y adultos a una educación de calidad, construida en bases científicas y técnicas sólidas en concordancia con las directrices curriculares nacionales para la Educación Básica.</p> <p>II. La formación de los Profesionales del Magisterio (formadores y estudiantes) como compromiso con proyecto social, político y ético que contribuya a la consolidación de una nación soberana, democrática, justa, inclusiva y que promueva la emancipación de los individuos y grupos sociales, atenta al reconocimiento y a la valorización de la diversidad y, por lo tanto, opuesta a toda forma de discriminación;</p> <p>III. La colaboración constante entre los entes federados y el logro de los objetivos de la política nacional de formación de profesionales del Magisterio de la educación básica, articulada entre el Ministerio de Educación (MEC), instituciones formadoras y los sistemas y redes de enseñanza y sus instituciones;</p> <p>IV. La garantía de calidad de los cursos de formación de docentes, ofertados por las instituciones formadoras;</p> <p>V. La articulación entre la teoría y la práctica en el proceso de formación docente, fundada en el dominio de los conocimientos científicos y didácticos, contemplando la conexión entre enseñanza, investigación y extensión;</p> <p>VI. El reconocimiento de las instituciones de educación básica como espacios necesarios, para la formación de los profesores del magisterio;</p> <p>VII. Un proyecto formativo en las instituciones de educación sobre una sólida base teórica e interdisciplinaria que asegure la especialidad de la formación docente, asegurando la organización del trabajo de las diferentes unidades que concurren para esa formación;</p>

[seguir...](#)

CUADRO 1 - Principios y Fines de la Educación.

continuación

	Ley de Reforma Magisterial Nro 29944/2013. Perú.	Resolución Nro 2, 1ro de Julio/2015. Brasil^{1/}.
		<p>VIII. La equidad en el acceso a la formación inicial y continuada, contribuyendo a la reducción de las desigualdades sociales, regionales y locales;</p> <p>IX. La articulación entre formación inicial y formación continuada, así como también entre los diferentes niveles y modalidades de educación;</p>

^{1/}Traducción nuestra.

Fuente: Ley de reforma magisterial de Perú Nro 29944 (2013) y resolución Nro 2, de 1 de julio (2015).

En el Perú y Brasil, el debate sobre la formación inicial de profesores, iniciado en la última década, ha sido un claro ejemplo de la transición por la que pasan ambos países en la decisión de construir políticas públicas como procesos de movilidad social; pero es también un ejemplo de la renovada importancia que se le da al tema de formación de profesores. La elección del proceso de formulación y promulgación de la Ley de Reforma magisterial Nro: 29944 de Perú y la Resolución Nro: 2 de Brasil y del análisis de su contenido responde fundamentalmente a tres razones. En primer lugar, en el marco de las actuales discusiones con respecto al planteamiento de políticas educativas, el proceso y ejercicio cuyo estudio se toma imprescindible. En segundo lugar, un análisis del contenido de dichas Legislaciones nos permite revisar el estado actual de la discusión sobre la formación inicial docente en los dos países. Finalmente, es importante considerar cómo se entiende desde un punto de vista político este tema que ocupa un lugar prioritario en la agenda actual de ambos Gobiernos.

Los principios contenidos en ambas legislaciones buscan promover el desarrollo integral de las personas, permitiendo su pleno desarrollo. El objetivo final de la formación inicial docente, según las legislaciones analizadas, es formar ciudadanos que tengan fuertes convicciones democráticas y que sean capaces de producir en un mundo altamente cambiante, competitivo y globalizado. Por lo tanto debe promover el desarrollo de una sociedad que práctica valores cívicos y morales, basados en el respeto por los demás, honestidad, responsabilidad y actitud para el trabajo, ya que la formación no sólo debe ser sustentada en conocimientos, también en valores para que puedan ser aplicados en la sociedad.

Asimismo, las actuales legislaciones colocan como una de las prioridades educativas la universalización de la enseñanza en todo el país como sustento de desarrollo humano, en ese sentido, la educación es considerada obligatoria para todos los estudiantes de educación básica a partir del nivel primario. En efecto, el Estado fortalecerá los servicios públicos necesarios para alcanzar este obje-

tivo y garantizar una educación de calidad y equidad. El objetivo primordial, es transformar el sistema educativo de acuerdo a las legislaciones pertinentes de Perú y Brasil, posibilitando el cambio educacional y la reforma del sistema. En este marco de cambio y de un renovado interés por el magisterio, se inserta un tema que, aunque fundamental, responde a coyunturas de ambos países; la carrera docente.

Díaz (2015), con el objetivo de realizar un análisis panorámico de la formación inicial de profesores en Perú, tomo como punto de partida los análisis que vienen haciendo los especialistas (Saavedra, 2008; Cuenca, 2013; Yamada, 2012, Trahtemberg, 2013; Castro, 2012; Rivera, 2012, entre otros) y por sus instituciones representativas: GRADE, SIEP, CIES, IEP, CINEASE, entre otras, con el propósito de identificar las potencialidades y las debilidades de la formación inicial docente en el Perú en la última década, buscando identificar factores que permitan superar las condiciones actuales, en que se encuentra la educación en general y, en particular la formación inicial de profesores, (como sostiene Zigmunt Bauman, la educación carga un producto muy disputado: el conocimiento)¹ campo muy requerido por las determinaciones de organismos internacionales (FMI, BM, BID, OECD, UNESCO, etc.), que imponen a los diferentes países (en vías de desarrollo generalmente) sus fines y objetivos, convirtiéndose en subordinados de las políticas neoliberales (en el caso peruano las políticas neo liberales se empiezan a implementar en la década de los 90, en el gobierno de Alberto Fujimori) y adecuando las transformaciones hacia una educación comercial y productiva.

Para el caso de Brasil Freitas (2002) y Dourado (2013), agrupan una serie de autores y sus respectivas instituciones, toman como punto de partida los análisis hechos por los especialistas y educadores (Freitas, 1999; Freitas, 2000; Kuenzer, 1998; Valle, 2000; Aguiar, 2010; Freitas, 2007, entre otros) y por sus entidades organizativas ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, CNTE, entre otras; ellos tratan de identificar patrones que rigen las políticas de formación de profesores en Brasil. Al igual que en Perú, la formación de profesores en Brasil tiene injerencia de los organismos internacionales como lo sostiene la autora Gisi (2004, p. 8),

[...] en relación al proceso de formación, lo que presenciamos hoy, por las orientaciones de las políticas educacionales influenciadas por las agencias económicas, y que estas apuntan hacia un conocimiento instrumental, con el propósito de atender las exigencias del mercado, que continua siendo elitista y desmerecen el papel de la Universidad en el aspecto humano. Esta instrumentalización del conocimiento es naturalizada, condicionando la busca, por los jóvenes, de conocimientos estrictamente relacionados al mercado de trabajo (GISI, 2004, P. 8).

Tanto la legislación peruana como la de Brasil abordan las políticas de formación de profesores sin articular los procesos de formación con el que ya está en servicio, en líneas generales no se nota una discusión detallada, las

fines y principios se establecen de forma general, creando así un gran vacío de reglamentación, como consecuencia es difícil obtener los resultados deseados, por lo mismo que no se define claramente lo que se quiere alcanzar inicialmente en la formación de profesores. Para Dourado, la formación docente se refiere a la definición de fundamentos, principios y directrices y su articulación con el ejercicio profesional; la definición de la formación inicial y continua, la definición sobre las características de la institución formadora, la modalidad educativa, pero también la vinculación con los procesos culturales más amplios, los procesos igualitarios, la diversidad, entre otros (DOURADO, 2013).

Los centros de enseñanza superior en Perú son supervisados por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación (CINEACE), es un organismo técnico especializado, adscrito al Ministerio de Educación, creado en el 2006 a través de la Ley Nro: 28740. Su finalidad es garantizar a la sociedad que las instituciones superiores educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad, y que los trabajadores peruanos estén altamente calificados para la labor que realizan (YAMADA, CASTRO Y RIVERA, 2012).

En Brasil los cursos de educación superior funcionan en facultades en Universidades, que son evaluadas por el Sistema de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), que evalúa las instituciones, los programas y el desempeño de los estudiantes. Los procesos de evaluación toman en consideración aspectos como enseñanza, investigación, extensión, responsabilidad social, gestión de la institución y cuerpo docente. La SINAES, reúne información del examen nacional de desempeño de estudiantes (ENADE), de las evaluaciones institucionales y de los programas. La información obtenida son utilizadas para la orientación institucional de los establecimientos de enseñanza superior y para la formulación de políticas públicas. La información también es útil para la sociedad, especialmente para los estudiantes, como referencia de la situación de los programas y de las instituciones de educación superior.

Las políticas educacionales tanto de Brasil y de Perú, están basadas en modelos internacionales, los cuales están pensados en otras realidades, están diseñados para otros contextos; las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras, desempeñan un papel de liderazgo en la creación de medidas y políticas internas; por ejemplo en el año 1999 el Banco Mundial recomienda cuatro dimensiones estratégicas para orientar una transición hacia una exitosa economía basada en el conocimiento: 1) un apropiado régimen económico e institucional, 2) una fuerte base de capital humano, 3) una dinámica infraestructura de información y 4) un eficiente sistema nacional de innovación (BANCO MUNDIAL, 1999). Estas estrategias, que tienen larga data al menos en el Perú siguen en vigencia, y tomadas en cuenta por instituciones como la SINEACE.

En cuanto a la organización curricular de la formación de profesores tanto en Brasil y Perú, a continuación presentamos el cuadro 2, en el que se puede observar las principales semejanzas y diferencias.

CUADRO 2. Organización Curricular de la
Formación Docente en Brasil y Perú.

	Ley Universitaria 30220. 2014-Perú.	Resolución CNE/CP. Nro 1. 2006-Brasil2.
Organización Curricular	<p>Artículo 40. Diseño curricular. Cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, en los niveles de enseñanza respectivos, de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuyan al desarrollo del país. Todas las carreras en la etapa de pregrado se pueden diseñar, según módulos de competencia profesional, de manera tal que a la conclusión de los estudios de dichos módulos permita obtener un certificado, para facilitar la incorporación al mercado laboral. Para la obtención de dicho certificado, el estudiante debe elaborar y sustentar un proyecto que demuestre la competencia alcanzada. Cada universidad determina en la estructura curricular el nivel de estudios de pregrado, la pertinencia y duración de las prácticas pre profesionales, de acuerdo a sus especialidades. El currículo se debe actualizar cada tres (3) años o cuando sea conveniente, según los avances científicos y tecnológicos. La enseñanza de un idioma extranjero, de preferencia inglés, o la enseñanza de una lengua nativa de preferencia quechua o aimara, es obligatoria en los estudios de pregrado. Los estudios de pregrado comprenden los estudios generales y los estudios específicos y de especialidad. Tienen una duración mínima de cinco años. Se realizan un máximo de dos semestres académicos por año.</p>	<p>Art. 8. En los términos del proyecto pedagógico de la institución, la integralización de estudios será efectuada por medio de: I. Disciplinas, seminarios y actividades de naturaleza predominantemente teórica que harán la introducción y profundización de los estudios, entre otros, sobre las teorías educativas, situando los procesos de aprender y enseñar históricamente y en diferentes realidades socioculturales y institucionales que proporcionen fundamentos para la práctica pedagógica, la orientación y apoyo a estudiantes, gestión y evaluación de proyectos educativos, de instituciones y de políticas públicas de Educación; II. Prácticas de docencia y gestión educacional que otorguen a los licenciandos la observación y el acompañamiento, la participación en la planificación, la ejecución y la evaluación de aprendizajes, de la enseñanza o de proyectos pedagógicos, tanto en escuelas como en otros ambientes educativos; III. Actividades complementarias involucrando la planificación y el desarrollo progresivo del Trabajo del Curso, actividades de monitoreo, de iniciación científica y de extensión, directamente orientadas por miembros del cuerpo docente de la institución de educación que se derivan o articulan las disciplinas, áreas de conocimientos, seminarios, eventos científico-culturales, estudios curriculares, para propiciar vivencias en algunas modalidades y experiencias, entre otras, y opcionalmente, la educación de personas con necesidades especiales, la educación de campo, la educación indígena, la educación en remanentes de quilombos, en organizaciones no gubernamentales, escolares y no escolares públicas y privadas;</p>

seguir...

CUADRO 2. Organización Curricular de la Formación Docente en Brasil y Perú.

continuación

	Ley Universitaria 30220. 2014-Perú.	Resolución CNE/CP. Nro 1. 2006-Brasil2/.
	<p>Artículo 41. Estudios generales de pregrado. Los estudios generales son obligatorios. Tienen una duración no menor de 35 créditos. Deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Artículo 42. Estudios específicos y de especialidad de pregrado. Son los estudios que proporcionan los conocimientos propios de la profesión y especialidad correspondiente. El periodo de estudios debe tener una duración no menor de ciento sesenta y cinco (165) créditos.</p>	<p>IV. Prácticas pre profesionales a realizarse a lo largo del curso para asegurar a los graduados experiencia de ejercicio profesional en ambientes escolares y no escolares que amplíen y fortalezcan actitudes éticas, conocimientos y competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En la Educación Infantil y en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, prioritariamente; b) En las disciplinas pedagógicas de los cursos de Enseñanza Media, en la modalidad Normal; c) En la Educación Profesional en el área de servicios y de apoyo escolar; d) En la Educación de Jóvenes y Adultos; e) En la participación de actividades de la gestión de procesos educativos, en la planificación, implementación, coordinación, seguimiento y evaluación de actividades y proyectos educativos; f) En reuniones de formación pedagógica.

^{2/}Traducción nuestra.

Fuente: Ley Universitaria de Perú 30220 (2014) y directrices curriculares nacionales para el curso de graduación en pedagogía, licenciatura. Resolución CNE/CP. N ro 1 (2006).

La organización curricular para la formación de profesores tanto de Brasil, así como de Perú, se desarrollan en función tres áreas básicas de conocimiento, estas son las siguientes: 1) formación general: vela por el desarrollo de una educación humanista sólida y amplio dominio conceptual, interpretativa y crítica para el análisis y comprensión de las estructuras de la cultura, tiempo y contexto histórico, educación, enseñanza, aprendizaje y formación profesional para la acción en diferentes contextos socioculturales; 2) formación específica: se refiere al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza de la especialidad en que se forman; 3) formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la acción docente en las instituciones y las salas de enseñanza, a través de la participación e incorporación progresiva en diferentes contextos educativos.

No obstante, en relación a la organización curricular de la formación de profesores existen posiciones divididas, al respecto Dourado (2013) sostiene,

los cursos de formación de profesores para la educación básica deben ser organizados de manera que atiendan un conjunto de requisitos legales, dentro de ellos:

- a) compatibilidad con la etapa de la educación básica en la que actuarán los graduados; b) posibilidad de complementación de estudios, para permitir a los graduados la actuación en otras etapas de la educación básica; c) formación básica común, con concepción curricular integrada, de modo de asegurar las especificidades de trabajo del profesor, para su actuación multidisciplinario en campos específicos del conocimiento; d) articulación entre los cursos de formación inicial y los diferentes programas y procesos de formación continuada (DOURADO, 2013, P. 384-385).

Para otros autores, la actuación práctica toma más relevancia, sobre el tema Gise y Eyng (2006) afirman, las competencias son potenciadas en la formación inicial y son continuamente actualizadas y perfeccionadas en los contextos escolares donde se desenvuelve el profesor. Su desarrollo profesional ocurre, cuando el profesor agrega al conocimiento teórico que posee, las experiencias del área en donde se desarrolla (GISE Y EYNG, 2006).

Finalmente y cerrando esta discusión, no podemos dejar de mencionar la alta desvalorización que ha sufrido la carrera docente, actualmente con las peores remuneraciones en relación a otras carreras; al respecto, Saviani (2009) sostiene la formación de profesores no puede ser desvinculada del problema de las condiciones de trabajo que involucra a la carrera docente, en cuyo ámbito deben ser discutidas los temas del salario y de la jornada de trabajo. En efecto, de nada sirve tener profesores bien formados, si las condiciones futuras de trabajo van a mermar las acciones de los profesores (SAVIANI, 2009).

En esa misma dirección y, reafirmando la postura anterior Dourado (2013) dice, en Brasil existe una gran división entre los profesionales de la educación, muy especialmente en lo referido a la valorización. Para revertir esa situación, las políticas de valorización no pueden tratar por separado formación, salarios justos y desarrollo profesional (DOURADO, 2013).

Reflexiones Finales

Las conclusiones de este trabajo se presentan en función de la interrogante propuesta. Es así que se ha logrado conocer cuáles son las diferencias y semejanzas de la formación inicial en Brasil y Perú.

Las legislaciones sobre la formación inicial de profesores en el Perú, están emitidas de forma general, no es posible realizar un micro análisis sobre las mismas; muy por el contrario las normas sobre la formación de profesores en Brasil son más específicas, estas muestran mayor detalle, sobre la organización, el funcionamiento de los programas de formación de profesores, lo cual permite, un mayor planeamiento, ejecución y evaluación de la formación de profesores, con la finalidad de encaminar mejor los procesos formativos.

En la legislación de Perú prima lo teórico sobre lo práctico, no es posible notar una buena articulación entre la formación inicial docente con el futuro ejercicio profesional, en ambas legislaciones tampoco es posible ver aspectos sobre la formación continua del docente, es decir su desarrollo profesional futuro. Sin embargo, en Brasil en la Resolución CNE/PC Nro: 2 2015, se discute y se intenta articular la formación inicial docente y la formación continua de los profesores, un aspecto considerado bastante importante y positivo para el contexto educacional de Brasil.

Ambos países siguen los lineamientos de organismos internacionales, siguiendo una tendencia en América Latina; las políticas educativas en los dos casos están influenciadas por la imposición de medidas económicas de organismos como el Banco mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de desarrollo, entre otros, tales lineamientos tienen influencia directa en el presupuesto (el presupuesto de Brasil para el sector educación, es mucho mayor que el del Perú, en función al PBI) destinado al sector educación, generando por lo tanto, políticas inequívocas en ambos países.

REFERENCIAS

BALL, S. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan/jun.2012.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 1998/99: Conocimiento para el desarrollo**. Washintong, 1999.

BRASIL, MEC; CNE. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

CUENCA, R.; STOJNIC, L. **La cuestión docente. Perú: carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional**. Lima. Perú, 2013.

CUENCA, R. **La carrera pública magisterial**. Una mirada atrás para avanzar. Tarea. Lima. Perú, 2011.

DÍAZ, H. **Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias**. Fundación Santillana. Lima Perú, 2015.

DOURADO, L. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**. V. 29, n 2, p. 367-388, mai/ago, 2003.

FREITAS, H. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. **Rivista Retratos da Escola**, Brasilia, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul/dez, 2014
GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, 2009.

GISI, M. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 43-52, jan/abr, 2004.

GISI, M.; EYNG, A. Formação inicial e continuada de professores: diretrizes, políticas e práticas. **CONTEXTO e EDUCAÇÃO**. Editora Unijuí. Ano 21. n 75. Jan/Jun, 2006.

GUADALUPE, C.; LEÓN, J.; RODRÍGUEZ, J.; VARGAS, S. **Estado de la educación en el Perú:** Análisis y perspectivas de la educación básica. Grupo de análisis para el desarrollo (GRADE). Lima, Perú, 2017.

MINEDU. **Ley de Reforma Magisterial Nro. 29944.** Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial. DSN. 004-2013-ED. Lima. Perú, 2013.

OTTONE, E.; HOPENHAYN, M. **La Educación en el siglo XXI:** Entre la Frustración y la esperanza. Universidad de Chile. Santiago. Chile, 1999.

SARAVIA, L.; FLORES, I. **La formación docente en América Latina y el Caribe.** Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO. Lima, 2004.

SAAVEDRA, J. **La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales.** Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) y Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.

YAMADA, G. **Retornos a la Educación Superior en el Mercado Laboral:** ¿Vale la pena el esfuerzo? Consorcio de Investigación Económica y Social, 2007.

YAMADA, G.; CASTRO, J.; RIVERA, M. **Educación Superior en el Perú:** Retos para el Aseguramiento de la Calidad. SINACEA. Lima, Perú, 2012.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: INICIOS Y AVANCES EN LA MATERIA

Yohanna Tamal Hernández Consoró

La Ley General de Educación 66-97 de la República Dominicana, contempla la Educación como un derecho fundamental de todas las personas, así como también lo consagra la Constitución Nacional en su artículo 63. En el caso de la educación especial, no es la excepción.

Hablar de Educación Especial en la República Dominicana amerita realizar un recorrido histórico por los antecedentes de ésta, lo que posteriormente nos permitirá tener una visión en conjunto sobre cómo ésta ha ido avanzando y desarrollándose en el país.

El presente capítulo tiene como énfasis exponer los esfuerzos que la República Dominicana ha venido realizando en los últimos años en materia de educación especial, para lo cual se realizó un levantamiento bibliográfico sobre cómo ha sido el surgimiento, avances y desarrollo de la misma en el país, acen-tuando los diferentes paradigmas que han sido abrazados, las modificaciones que en materia de políticas educativas se han realizado, etc., todo lo cual es una muestra del avance que ha tenido la concepción de educación especial en el país.

El recorte realizado ha sido desde el año en el cual la educación especial fue *re-conceptualizada* con la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación 1992-2002. Este Plan constituye una de las más importantes reformas que en materia educativa se han producido en el país como resultado de la participaci-ón de varios sectores de la sociedad, a partir del cual se realizaron una serie de interesantes transformaciones en el sistema educativo dominicano.

La estrategia global para convertir los sistemas educativos en ambientes equitativos y proveyendo las mismas condiciones de educación para todos/as, es precisamente la atención a la diversidad, ajustando el currículo a las capacida-des de todos/as y cada uno/a de los/as educandos/as.

1.1 Educación Especial en la República Dominicana: Antecedentes

El Título II de la Ley General de Educación 66-97 de la República Do-minicana, explica la “Estructura Académica del Sistema Educativo”. Esta es-tructura académica está orientada al cumplimiento de la función de la educación como establece el artículo 27 de dicha Ley.

El artículo 31 describe la organización de la estructura académica del sis-tema educativo dominicano y éste comprende: *niveles, ciclos, grados, modalidades y subsistemas*, siendo este último entendido como: “Conjunto de programas educa-tivos en que puede ser desarrollado un tipo de educación que posee poblaciones de alumnos específicos, definidos por sus edades o por sus excepcionalidades”.

(REP. DOM., 1997, p. 9).

La educación especial en la República Dominicana se enmarca, en la actualidad, dentro de la categoría de *subsistema educativo*.

Anterior a esta concepción de subsistema educativo, la educación especial había pasado por una serie de inicios, procesos y transformaciones que entendemos necesarios señalar aquí debido a los aportes que el recorrido histórico nos merece:

La educación especial en la República Dominicana se consideraba en sus inicios como un sistema paralelo al margen de la educación regular, que atendía de manera específica a una población determinada, que presentaba deficiencias intelectuales, sensoriales o físicas. (ESPAILLAT, [2010?]).

En sus inicios, la educación especial fue considerada como una “Modalidad” dentro del sistema educativo dominicano. La categoría de modalidad es concebida en la Ley 66-97 como “un conjunto de opciones diferenciadas y especializadas en que puede organizarse un nivel educativo con el fin de atender las necesidades de formación de recursos humanos especializados”. (REP. DOM., 1997, p. 9).

La educación especial pasó de ser una opción diferente a ser impartida en las escuelas públicas del país y/o una forma diferente de enseñanza (modalidad), a un conjunto de programas educativos enfocados al atendimiento de alumnos específicos, [...] definidos por sus excepcionalidades (subsistema).

Su inicio incluyó el establecimiento de una escuela para niños con deficiencia intelectual, vinculada a la Escuela de Artes Oficios de Santo Domingo.

La primera escuela de educación especial en el país pertenecía al sector privado y data del año 1953. Para el año 1957 se inicia la Escuela Nacional de Ciegos y en el 1968 la Secretaría de Educación (actualmente llamado Ministerio de Educación), reconoce el Sistema de Lectoescritura Braille como sistema oficial de las personas ciegas. (PÉREZ, 2012).

En el 1969 se crea el Departamento de Educación Especial mediante la Orden Departamental 9'69, adscrito al Instituto Técnico Pedagógico de la Secretaría de Educación con la finalidad de promover el desarrollo de la educación especial en el país. A partir de este año se dieron saltos significativos en cuanto a la educación especial se refiere, destacando un avance que a nivel mundial comenzó a cuestionar cómo se estaba trazando la educación en diferentes países del mundo y llevó como resultado la realización de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” en el año 1990 en Jomtiem, Tailandia, donde los países asumen el compromiso de transformar sus sistemas educativos considerando el derecho que todo ser humano tiene a la educación, sin ningún tipo de discriminación.

Un momento en gran manera importante en la historia de la educación especial dominicana y que mencionamos al inicio de este capítulo, se refiere a la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación 1992-2002, donde se inicia una *reconceptualización* de la Educación Especial y sus servicios.

Aunque en sus inicios la educación especial se fundamentaba en un enfoque clínico-rehabilitado-compensatorio, obedeciendo a concepciones de la época, a raíz del Plan Decenal de Educación 1992-2002 se inició un proceso de cambios fundamentados en los principios de integración y normalización de la educación. (PÉREZ, 2012).

Este modelo de la educación especial asume que las dificultades del alumno o de la alumna son fundamentalmente internas y causadas principalmente por deficiencias o limitaciones personales, tiende además a sobrevalorar las categorías diagnósticas que se desprenden de evaluaciones clínicas, deposita la responsabilidad educativa en un profesorado especial y en consecuencia limita la responsabilidad del maestro o maestra y de la escuela, aumentando la segregación. (ESPAILLAT, [2010?]).

Con la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación y la aprobación de la Ley 66-97 (esta última es resultado de dicho Plan), se inicia un reconocimiento de la educación especial como un subsistema y como tal, permea todos los niveles² destacando dos (2) grandes ejes de acción: 1) Inclusión educativa en escuelas regulares y 2) Escolarización de alumnos con discapacidad profunda y/o múltiple en Centros de Educación Especial. (PÉREZ, 2012).

Como una manera de evaluar el progreso de los Centros de Educación Especial que en la República Dominicana se habían implantado, en los años del 1998-2000 se realizó una Consulta Nacional de Educación Especial, permitiendo obtener resultados con relación al progreso de dichos centros educativos y posteriormente llegar a una correcta toma de decisiones.

A continuación se destacan los principales resultados:

1. Los Centros de Educación Especial, en su mayoría, escolarizaban alumnos/as con fracaso escolar referidos de las escuelas regulares.
2. Una alta tasa de alumnos/as con discapacidades profundas y múltiples no recibían enseñanza en los Centros Educativos Especiales.
3. Los criterios de acceso y promoción en los Centros de Educación Especial no estaban claramente definidos.
4. No existía un marco legal específico para la Educación Especial.
5. Falta de formación y capacitación de los/as docentes.
6. Presencia de barreras arquitectónicas.
7. Ausencia de un equipo interdisciplinario de apoyo a los centros educativos.
8. Carencia de planes de formación inicial dirigida a maestros/as.
9. Poca motivación de los padres y madres; desconocimiento de que su hijo/a con discapacidad pudiera ser escolarizado, entre otras. (PÉREZ, 2012).

Estos resultados condujeron al Ministerio de Educación (en lo adelante MINERD) a realizar un Plan de Acción orientado a:

I. La reconversión de los Centros de Educación Especial para atender aquellos alumnos/as que presenten discapacidad múltiple o profunda.

II. La promoción de la Educación Inclusiva como base para la atención a la Diversidad en los centros regulares. (PÉREZ, 2012).

Se inició, de igual manera, una consulta de las Leyes Nacionales e Internacionales que permitieran al Ministerio de Educación reorganizar la educación especial, conduciendo a la obtención de mejores y más excelentes resultados con bases teóricas que sustentaban lo que postulaban, entendiendo el derecho que tiene toda persona a la educación, independientemente de las barreras físicas, intelectuales, etc.

1.1 Marco Legal Nacional de la Educación Especial

A partir de este momento se inició la creación de un Marco Legal que orienta la Educación Especial en el país. Por consiguiente, las leyes, planes y ordenanzas que van a ser presentados, presuponen una relación directa con el tema que está siendo aquí discutido.

Hablar de educación es un acto meramente político, de ahí que nos vemos en la necesidad de recorrer a las diferentes legislaciones de la República Dominicana que en materia de educación han sido producidas, las cuales nos permitirán entender mejor cómo ha sido el desarrollo de la educación especial en el país.

1.1.1 Plan Decenal de Educación (1992-2002)

Es importante señalar lo que se planteaba alcanzar con la puesta en marcha del Plan Decenal de Educación del 1992-2002, debido a que, como veremos más adelante, de él se desprenden una serie de leyes, planes, ordenanzas, foros y agendas gubernamentales que empiezan a reorientar la educación dominicana. Se inicia un proceso de repensar la educación, cómo estaba siendo trazada y cuáles eran los principios políticos, religiosos, ideológicos, culturales, etc., que permeaban la misma, y analizaron los resultados hasta aquí obtenidos.

El Plan Decenal de Educación (PDE) fue aprobado en el año 1992 por un consenso amplio que involucró a la sociedad civil y diferentes sectores nacionales, llegando a definir seis líneas estratégicas y nueve políticas educativas fundamentales, orientadas al logro de un conjunto de resultados para mejorar la cobertura, el currículo, la gestión, la asignación de recursos y la calidad de la educación preuniversitaria en el país. De igual manera, este Plan contempló la definición de los perfiles de los principales proyectos de alcance nacional y provin-

cial que deberían realizarse para impulsar los objetivos propuestos. (CENTRO BONÓ, p. 2, 2013).

Este Plan constituye, por lo tanto, un significativo aporte para la Educación dominicana y en particular para la educación especial en el país. Trae consigo una serie de medidas a ser implementadas con miras a llevar la educación, como derecho de todos/as, a una opción diferenciada, innovadora, capaz de proveer a los/as estudiantes oportunidades de crecimiento personal, espiritual, académico, profesional, etc.

Lo que se pretendía era entender cuál era la concepción de educación que se tenía en base a los resultados y procesos que estaban siendo alcanzados.

El Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana, presenta los resultados obtenidos luego de la implementación de este Plan, entre los cuales destaca “los logros relativos con la elevación del nivel educativo de la población; logros en cuanto a la elevación de la calidad de la educación; desarrollo de programas desarrollados para iniciar la modernización del sistema educativo y el uso de nuevas tecnologías y, finalmente, los logros relativos al fortalecimiento de la educación técnica-profesional”. (OCDE, 2008, pgs. 56-57).

El informe no destaca, sin embargo, de manera explícita, los logros encaminados al tratamiento e inclusión de personas con deficiencia en los diferentes niveles del sistema educativo, no destaca los logros e intenciones que en materia de educación especial se tenían en mente, pero entendemos que el Plan en sí trajo una revolución político-educativa que llegó a repercutir en el ámbito de la educación especial como subsistema educativo debido a que el objetivo general era, como vimos anteriormente, una reconceptualización de la educación y sus servicios.

Por otra parte, el Centro Bonó, resume de la siguiente manera los logros alcanzados producto de la puesta en marcha de este Plan:

“Tras un amplio proceso de consulta, donde participaron distintos sectores relacionados al sistema educativo, se produjo el primer Plan Decenal de Educación (1992-2002). Los objetivos generales fueron: llevar a cabo una reforma curricular para una mejor educación, el mejoramiento de la condición docente, una reforma institucional para una mayor eficiencia, fomentar la participación de la comunidad en la gestión educativa y lograr la asignación de un 2% del PIB a la educación”. (CENTRO BONÓ, 2013, p. 2).

Para este tiempo, la educación especial en el país se encontraba en sus inicios, estaba en “pañales”. Se estaban realizando intentos por iniciar un proceso de inclusión de las personas que ameritaban “educación especial”, a pesar de no tener un cuerpo profesional docente en el área, leyes que protejan y discutan sobre este interés, entre otros aspectos, de ahí que, de una u otra manera, este Plan contribuyó a darle una orientación diferente y formar su cuerpo institucional y político-legislativo como subsistema educativo.

1.1.2 Orden Departamental 7-98

Esta Orden Departamental establece la Formación Acelerada para Estudiantes en Sobre-edad y la Eliminación de las Aulas de Recuperación Pedagógica como Formas de Atención a la Diversidad.

La Orden Departamental 26-69 disponía la organización de las clases de Recuperación Pedagógica a nivel del primer curso de la educación primaria como un ensayo en el área de educación especial. (REP. DOM., 1998, p. 2).

La Orden Departamental 7-98 deja expresado en su artículo primero el mandato de que todo Centro Educativo ha de escolarizar a todos los alumnos independientemente de las necesidades educativas que presenten. Se inicia un entendimiento de proveer las mismas oportunidades de educación a todos los estudiantes, independientemente de su “condición especial”, de manera que pueda crecer y desarrollarse en un ambiente social saludable.

Esta concepción contribuye a una ruptura al anterior concepto de “educación especial” concebido y expresado por medio de la creación de “espacios para personas especiales”, entendiendo el derecho que tiene toda persona a ser incluida en un espacio donde otros/as niños/as aprenden, socializan, juegan y crecen en un ambiente educativo donde hay un interés más allá que la de “transmitir informaciones y/o conocimientos”.

El artículo 6 deja en manifiesto la eliminación de las aulas de recuperación pedagógica que hasta entonces funcionaban en los centros educativos regulares a nivel nacional.

Se propondrá la escolarización en centros de educación especial cuando se determine, previa evaluación psicopedagógica, que un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a serios trastornos de desarrollo y múltiples deficiencias requerirá de adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas del currículo. (REP. DOM., 1998, p. 3).

Esta Orden supone un salto cualitativo importante en lo que se refiere a la educación especial en la República Dominicana, debido a que van surgiendo nuevas formas de comprender cómo ésta debe ser dirigida, favoreciendo y ofreciendo una educación que atienda a todos y todas bajo las mismas condiciones, en un espacio educativo que provea las mismas realidades educativas para todos, tomando en cuenta que aquellas personas con deficiencia son también personas de derecho y muchas pueden, previo diagnóstico de las autoridades competentes, aprender en ambientes educativos regulares.

1.1.3 Ley 42-00

Otro salto interesante en el entendimiento de proveer un marco legal que asegure la integración de las personas con discapacidad en la República Dominicana, lo supone la promulgación de la Ley 42-00 que trata sobre la Discapacidad en la República Dominicana y, en lo que en materia de educación se refiere, señala su compromiso con asegurar una formación orientada al desarrollo integral de las personas con discapacidad en la sociedad.

En ella se establece que el Estado ha de crear los Centros de Educación Especial para capacitar hasta el máximo nivel posible a los/as educandos/as cuando las limitaciones de las personas con discapacidad sea de una severidad tal que les imposibilite incorporarse en la escuelas comunes. (REP. DOM., 2000, p. 13).

Esta Ley ampara a las personas con discapacidad y ofrece diferentes directrices con relación a sus derechos en la sociedad, independientemente de su condición física.

1.1.4 Orden Departamental 04-2008

En otro tenor, la Orden Departamental 04-2008 modifica la Orden Departamental 18-2001 y autoriza cambios en la organización de los Centros de Educación Especial, enfatizando que el/la estudiante con discapacidad se presentará a un Centro de Educación Especial cuando las circunstancias lo ameriten, de lo contrario, deberá ser escolarizado en los centros educativos regulares.

Existen varias órdenes departamentales que han sido creadas y otras reformuladas en la medida en que se redefine cómo debe ser orientada la educación especial y en general la educación en el país, y que suponen un avance luego de los resultados obtenidos de la Consulta Nacional de Educación Especial en los años 1998-2000.

La Orden Departamental 05-2002, por ejemplo, transforma la Escuela Nacional de Ciegos “Olga Estrella” en un Centro Nacional de Recursos para la Discapacidad Visual, integrando todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual a las escuelas de sus comunidades, brindándoles los apoyos requeridos a través de una red de maestros itinerantes y a su vez escolarizando en el Centro a alumnos con discapacidades múltiples (sordo-ceguera). Todas estas legislaciones dieron lugar a la creación del Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de Servicios de Educación Especial (PADEE), desde el cual se le daba seguimiento a los Centros de Recursos, a las Aulas de Atención Temprana –Talleres Laborales y Formación Docente. (PÉREZ, 2012).

2. Dirección de Educación Especial: Avances en la materia

La Dirección General de Educación Especial en la República Dominicana es una dependencia del MINERD. Fue creada mediante la Orden Departamental 9-69, regulada mediante Decreto No. 6445-12 y funciona dentro de la misma estructura del Ministerio de Educación (anteriormente Secretaría de Educación).

Entre sus objetivos se destaca el siguiente:

Velar por el cumplimiento de las políticas educativas que hacen efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la de participación y a la de no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no discapacidad, procurando garantizar su acceso, progreso y permanencia en el sistema educativo. (PÉREZ, 2012).

Esta Dirección dirige y orienta, por medio de un equipo compuesto por: la Directora del Departamento, Asesores Técnicos, Coordinadores de Áreas, Técnicos Psicopedagógicos y otros, la educación especial en el país.

Esta Dirección se enfoca en el cumplimiento de una línea estratégica enfocada en la Inclusión Educativa, de manera que ya no nos encontramos con una dependencia del MINERD enfocada en atender estudiantes con condiciones físicas especiales y/o intelectuales, sino que también incluye a aquellos que por razones de raza, cultura, religión, estatus social, etc., no consiguen asistir a una escuela regular, procurando que haya participación plena y aprendizaje de todos los niños y niñas, adolescentes y jóvenes independientemente de lo anteriormente expuesto.

Esta Dirección ofrece servicios orientados al seguimiento de los Centros de Educación Especial que aún existen en el país, dentro de los cuales están: Aulas de Atención Temprana, Niveles Inicial y Primaria y, Formación Técnico –Profesional; Aulas Específicas, entre las cuales están las Múltiples y Aulas para personas con sordera y, finalmente, ofrece servicios relacionados a los Centros Regulares: aquí entra el CAD “Centro de Atención a la Diversidad”: Espacios de Apoyo y Espacios de Enriquecimiento y el Centro de Recursos “Olga Estrella”. De todos ellos nos estaremos refiriendo más adelante.

Las Aulas Específicas para la Inclusión Educativa son aulas de escolarización para personas que presentan condición con discapacidad entre los 3 a 15 años de edad. El carácter de esta aula es transitorio y supone un interés por desarrollar las competencias académicas implícitas en el diseño curricular del Nivel Inicial y Primario y, de igual manera, desarrollar habilidades de conducta, sociales, comunicativas, etc., que permitan a estos estudiantes adaptarse al ambiente escolar. El personal que trabaja en este tipo de aula es una maestra, un psicólogo y una docente de apoyo. (MÉNDEZ, 2018).

Las Aulas Específicas para estudiantes sordos son aulas multigrados y enfatizan el desarrollo del lenguaje en primera instancia, para posteriormente hacer posible el desarrollo de las demás competencias curriculares. En este tipo de aula suelen trabajar una maestra y un monitor para estudiantes sordos.

Los Centros de Atención a la Diversidad (CAD) es otro de los servicios que ofrece la Dirección General de Educación Especial, a la vez de constituirse en una estrategia enfocada en la asesoría, apoyo y distribución de recursos psicopedagógicos a los centros educativos regulares. El objetivo es contribuir con el desarrollo de prácticas inclusivas.

Los CAD son concebidos, de igual manera, como un filtro entre el alumno y el centro para determinar la escolarización por la cual pasará un estudiante y evitar referimientos directos por parte de los padres o tutores de los mismos. (PÉREZ, 2015).

Por su parte, el Centro de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual “Olga Estrella”, es un Centro cuya misión es: “Promover y hacer realidad la integración e inclusión socio-educativa de la población con discapacidad visual, sordoceguera y retos múltiples comprendida entre 0-20 años de edad”. (MÉNDEZ, 2018).

El Centro de Recursos Educativos para la Discapacidad Visual “Olga Estrella” es el primer referente en el país para la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas regulares. (PÉREZ, 2015).

Otra de las estrategias que el MINERD ha implementado para la construcción de escuelas inclusivas, que atienden a la diversidad, es precisamente el “Proyecto de Buenas Prácticas Inclusivas”.

Este proyecto nace, según MÉNDEZ (2018), “de la necesidad de desarrollar en los centros educativos un proyecto sistemático que les permita transformarse en comunidades educativas que garanticen los aprendizajes y la participación de todos los niños, niñas y jóvenes”.

Se resaltan las prácticas educativas inclusivas como ejemplos de actividades que buscan romper con las desigualdades imperantes en nuestra sociedad y, tristemente, en los centros educativos.

La puesta en ejecución de este Proyecto implica el desarrollo de 4 etapas: 1) Selección de los centros educativos; 2) Autovaloración sobre el enfoque de inclusión y sensibilización de la comunidad educativa; 3) Implementación de las acciones del proyecto y, 4) Evaluación del proyecto. Actualmente, el proyecto tiene una red de 171 docentes y 152 estudiantes, esperando aumentar estas cifras significativamente, en el transcurso de los próximos años. (MÉNDEZ, 2018).

Todo lo anterior es una muestra de lo que en materia de Educación Especial se viene realizando en el país a través del órgano educativo de la Dirección General de Educación Especial del MINERD.

La manera como esta Dirección orienta, guía y normaliza la Educación Especial en el país, es a través de estrategias de actuación para atender no solo a estudiantes con discapacidad, sino también favorecer escuelas inclusivas en

el sentido de permitir y proveer el acceso, la permanencia y la promoción de estudiantes que actualmente son excluidos del sistema educativo por razones socioeconómicas, religiosas, raciales, ideológicas, etc., y estos centros y aulas son precisamente las estrategias adoptadas por el gobierno dominicano para proveer una educación en igualdad de oportunidades para todos los dominicanos y dominicanas.

La concepción de educación especial que hasta este tiempo se tenía, ha ido cambiando y es lo que a continuación vamos a presentar. Las estrategias educativas están ahora orientadas a la Educación Inclusiva, al entendimiento del derecho a la educación y no en un enfoque en la discapacidad.

3. Cambio de Paradigma: De la Educación Especial a la Atención a la Diversidad

La Educación Inclusiva, diferente a la concepción de Educación Especial que anteriormente se tenía en el país, está orientada a la escuela y no a los niños.

Aunque la Educación Inclusiva no es una nueva forma de denominar la educación especial como se establece en esta Orden Departamental 04-2008 en uno de sus considerandos, sí se ha puesto un énfasis en tener una visión general de la educación con el objetivo de lograr que esta sea de calidad y para todos/as, de manera especial para aquellos/as que están en riesgo de ser excluidos y/o marginados.

La Orden Departamental No. 04-2008 “Autoriza cambios en la Organización de los Centros de Educación Especial” y modifica la Orden Departamental 18-2001. Esta Ley establece en su artículo No. 2, lo siguiente:

La educación inicial y básica es obligatoria para los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en la escuela regular, estos estudiantes sólo serán escolarizados en los Centros de Educación Especial cuando se determine que en los centros educativos regulares no pueden satisfacer sus necesidades educativas especiales por estar asociadas a discapacidades profundas y/o múltiples.

(REP. DOM., 1998, p. 4).

Se inicia un entendimiento de que no todos aquellos alumnos que presentan una condición con discapacidad deben ser enviados a “centros especiales para ser escolarizados”, sino que se ha puesto un énfasis en formar a los docentes de los centros educativos regulares, para que puedan atender a los alumnos con discapacidad, aquellos que luego de ser examinados por los organismos competentes, entienden que pueden ser escolarizados sin ningún inconveniente en cualquier espacio de enseñanza regular.

Esta Orden Departamental consagra las acciones a realizar por parte de los organismos educativos regulares y especiales en todo el territorio nacional. Establece el período de escolarización por el cual han de pasar estos estudiantes, los criterios a ser tomados en cuenta antes de ser referidos a cualquier instituci-

ón educativa, los criterios de evaluación, entre otros.

El primer documento que en la República Dominicana aborda las directrices y fundamentos para la Educación Inclusiva, es precisamente la Orden Departamental No. 24-2003. Esta Orden establece las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva.

El artículo primero de esta Orden Departamental contempla lo siguiente:

Todo centro educativo debe acoger y valorar al alumnado en su diversidad por lo que debe garantizar su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sin excluir a nadie por razón de género, procedencia social, cultura, etnia, religión, edad, etc., ni por su condición personal (diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, capacidad, intereses, motivaciones, forma de relacionarse, discapacidad o sobre-dotación). (REP. DOM., 2003, p. 4).

Esta Orden Departamental ordena la urgencia que deben tener todas las escuelas públicas en la República Dominicana en acoger a todos los alumnos para formar parte del proceso de aprendizaje que se realiza en el aula en conjunto con los demás estudiantes. De ahí que, todas las escuelas en la República Dominicana “son inclusivas”, ya que la inclusión no va dirigida a grupos, sino en un entendimiento y comprensión de las diferencias por parte de todos los actuantes en el sistema educativo.

Por otra parte, el Plan Decenal de Educación 2008-2018, como documento que busca ser una respuesta para lograr una educación de calidad para todos, contempla las Políticas Educativas, concebidas como las “grandes orientaciones pedagógicas, institucionales y estratégicas dirigidas al logro de una educación con calidad y equidad en beneficio de las personas de todas las situaciones y condiciones de la sociedad dominicana. Estas Políticas responden a las necesidades de hoy y a los intereses estratégicos de la sociedad dominicana con visión de futuro, que posibilitarán encarar los desafíos culturales, sociales, económicos y políticos de la República Dominicana en el Siglo XXI”. (SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, 2008, p. 8).

La Política Educativa No. 7 lleva como nombre: Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables.

Aquí se estipula, nuevamente, un interés de la sociedad, del gobierno y el sistema educativo dominicano en su conjunto, en proveer una educación para todos, atendiendo de manera especial a aquellos que por determinadas razones son cada día más excluidos. Enfatiza el interés por garantizar una “educación inclusiva”, de ahí que vemos un cambio de paradigma o en la terminología, si se le quiere llamar así, donde el énfasis no está más puesto en la condición o discapacidad, sino en lo que debe competir a las autoridades y a todos: “Garantizar el derecho a la educación a todos/as”.

Para el cumplimiento y realización de esta Política Educativa, se han estipulado una serie de medidas y acciones a cumplir a corto, mediano y largo plazo y las instituciones y/o unidades responsables para alcanzar determinados

objetivos.

Otro salto cualitativo en el desarrollo de la Educación Especial en la República Dominicana lo constituye el entendimiento y, posteriormente la creación de un documento que contempla el tránsito del concepto de “Necesidades Educativas Especiales”, a “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)”.

El concepto “Necesidades Educativas Especiales” se generalizó a partir del informe Warnock (1978) y se habla de NEE ante alumnos que, debido a distintas características y circunstancias, tendrán, de forma permanente o temporal, MAYORES DIFICULTADES que la mayoría de los niños/as de su edad, para acceder a los aprendizajes y para adaptarse al currículum común y por ello necesitarán de más recursos y/o atención específica para alcanzar los fines educativos propuestos. (PÉREZ, 2012).

El documento “Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad. Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI)”, es un documento concebido por el MINERD como parte constituyente del eje central del Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, elaborado por el Departamento de Educación Especial de dicho Ministerio, donde se recogen los lineamientos e intenciones del actual Presidente de la República Dominicana, Lic. Danilo Medina Sánchez, a través de la “Revolución Educativa3”, por hacer de la educación dominicana una educación que crezca hacia la inclusión, como promotora de igualdad de derechos y oportunidades.

Según este documento, el gobierno está consciente que para tornar este “sueño” o “deseo” realidad, se deben agotar una serie de pasos y tener como aliados a los diferentes sectores públicos y privados de la sociedad, comprometidos, obviamente, con el desarrollo nacional de la República.

“Se han elaborado e implementado una serie de políticas y estrategias con el objetivo de asegurar la permanencia de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo a la educación regular, promoviendo entornos inclusivos con los apoyos y recursos necesarios para favorecer procesos de aprendizaje de calidad, en particular de la población con necesidades específicas”. (MINERD, 2016).

En ella se especifica que el anterior término de “Necesidades Educativas Especiales (NEE)” y que vemos contemplado en la Ley General de Educación 66-97, ha pasado por un tránsito de esta terminología a “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)” que se asume en la Actualización Curricular. (MINERD, 2016).

Es importante resaltar, además, que la Guía establece que ha habido una mejora, un progreso en el sentido de que la nueva terminología de NEAE deja de poner su foco de atención en el alumno y su “déficit”, y su énfasis radica en

prestar atención a las condiciones que se deben desarrollar en todo el sistema educativo y de manera específica en las escuelas y las aulas, lugar donde debemos fijar la atención. (MINERD, 2016).

Anteriormente había un esfuerzo por crear escuelas donde se diera respuesta a alumnos con determinada condición “especial”, déficit, síndrome, etc., de manera que en realidad nos encontrábamos con escuelas regulares para “alumnos regulares” y otro tipo de escuelas “especiales” para estudiantes que requerían “atención especial”. El discurso presente en las escuelas regulares era de tipo “nosotros (los maestros), fuimos formados para trabajar con alumnos normales”. Había un entendimiento (y creo que este pensamiento persiste y persistirá por mucho tiempo, sin necesidad de caer en el pesimismo), de que atender y ofrecer la misma educación de calidad para estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo, no encajaba en lo que ellos habían aprendido en la Universidad. Eso requeriría de “docentes especiales” para “alumnos especiales”.

El desafío es crear una escuela y un entorno didáctico en los cuales se considere la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de la clase y no como algo que entorpece el aprendizaje y la participación “de los/las demás”, realizando una separación entre los/las que tienen alguna condición específica y los/las que no. El enfoque de educación inclusiva considera la diferencia como la norma, de forma tal que cada estudiante es especial y tiene condiciones que son diferentes a las de los y las demás. (MINERD, 2016).

En lugar de preguntarnos cómo han de ser las escuelas especiales para este alumnado, lo más conveniente sería preguntarnos qué hay que hacer para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones.

La sociedad excluye a muchas personas por distintos motivos: diferencias religiosas, políticas, de razas, de sexo, de capacidad. En lugar de ser un instrumento para transformar todo lo que esto implica, la educación muchas veces acentúa aún más la marginación, el rechazo y la exclusión. (PÉREZ, 2012).

El país atraviesa actualmente por “avances” en materia de Educación, e inicia la misma bajo un *enfoque de derechos*. La diversidad aquí empieza a tomar otra orientación y no se ve al estudiante “con deficiencia mental” o al “estudiante especial” concebido como un ente separado por determinados dotes. Se inicia un proceso de comprensión de la idea de que es la escuela la que debe adaptarse a los estudiantes y no de manera contraria. Las teorías educativas abrazadas por el MINERD incluyen a Jiménez, (2005); Raymond (1995) y el documento de “Buenas Prácticas” de New Brunswick (Canadá), donde puntualizan las creencias y principios en los que basa la educación inclusiva. (MINERD, 2016).

Los principios de la educación inclusiva se hacen presentes en la Guía, de manera que ellos resaltan la importancia de cada uno de ellos, y enfatizan las características que definen a cada principio.

Las aulas homogéneas, no existen. Cada día, las aulas se tornan más heterogéneas en el sentido de que nos encontramos con educandos con diferentes estilos de aprendizajes, de diferentes condiciones sociales (procedentes de diferentes contextos, culturas, etc.), niveles socioeconómicos muy distintos. De ahí que, las políticas públicas deben atender a esta situación latente y real en nuestra cotidianidad, en las aulas.

El Estado dominicano ha asumido que la diversidad es una realidad que enriquece los procesos educativos y sociales, por lo que ha propiciado una propuesta curricular única y flexible que se adapta a las características del sujeto y de sus contextos. (MINERD, 2016, p. 28).

Lo que el gobierno dominicano busca a través del enfoque de atención a la diversidad es desarrollar las competencias que el currículo establece, favoreciendo, en este sentido, la “participación y la permanencia de estudiantes con NEAE en igualdad de oportunidades”. (MINERD, 2016, p. 28).

Actualmente, la República ha optado por la implementación de lo que se conoce como “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA), entendiendo que por medio de este diseño pueden proporcionar a todos los alumnos lo que precisan en su desarrollo de aprendizaje.

El enfoque DUA pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Desde el CAST se critica que muchos currículos están construidos para atender a la «mayoría» de los estudiantes, pero no a todos. Estos currículos conciben que existe una amplia proporción del alumnado que aprende de forma similar. Para estos alumnos se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las tareas, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una «minoría», los objetivos son prácticamente inalcanzables. Según el enfoque DUA, el propio currículo impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje. (PASTOR, SERRANO et DEL RÍO, 2011, p. 3)

Construir el aprendizaje del estudiante es el gran cambio en el currículo educativo, no cómo el profesor enseña, debido a que no se parte desde un enfoque de lo que hace el profesor como persona que enseña, sino en cómo sus estudiantes aprenden.

BOVE (2018) destaca que el Diseño Universal del Aprendizaje, facilita un proceso de inclusión efectivo, equitativo, responsable y sostenible.

Finalmente, podemos decir que, como hemos visto en el presente capítulo, la Educación Especial en la República Dominicana ha pasado por un proceso de interesantes transformaciones, destacando los momentos en los cuales el concepto aplicado era “Necesidades Educativas Especiales (NEE)” y ahora nos encontramos con “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)”, concibiendo el currículo como una herramienta que debe atender a las capacidades de todos/as, permitiéndoles desarrollar sus capacidades huma-

nas e intelectuales a su propio ritmo y estilo, enfocándose en el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA).

De igual manera, la revisión bibliográfica nos permite ver que en la República Dominicana sí existen documentos nacionales, creados en conjunto por el gobierno dominicano a través del MINERD y representantes de la sociedad civil, que defienden y establecen las bases que rigen el tipo de educación que han de recibir cada uno de los habitantes en este país, tomando en cuenta que es un deber del gobierno ofrecer educación y es un derecho de todos disfrutar de ella.

La Educación Inclusiva es una forma de sensibilización y respeto a las personas con discapacidad, consiste en adaptar nuestros centros educativos a la necesidad de cada uno de los estudiantes que a éstos asisten. No se trata de lástima, no se trata de moda, es un respeto a la diversidad de forma equitativa.

Hablamos constantemente de inclusión educativa pero realmente se aboga por una inclusión que incluye lo educativo, social y laboral, convirtiéndose la educativa en una de las bases para el cumplimiento de todas. Considero que se requieren de muchos esfuerzos económicos, actitudinales y humanos para lograr romper con las grandes barreras que enfrentamos en el día a día, pero sabemos que en un futuro nuestros próximos Senadores, Ministros y Jefes de Estados serán ex compañeros de estudiantes con discapacidad, o serán ellos mismos los que ocupen estos cargos. Entonces podremos decir que, con ayuda de la inclusión educativa, pusimos fin a años de exclusión y maltrato.

No es asunto exclusivo de la educación especial el trabajar para que haya menos desigualdad, sino de la educación en sentido general.

REFERENCIAS

Asamblea Nacional Revisora. Constitución de la República Dominicana (2015). República Dominicana. Retrieved from <https://indotel.gob.do/media/6186/constitucion-de-la-republica-dominicana-del-2015.pdf>

Centro Bonó. (2013). Pacto por una Educación Digna. Retrieved from bono.org.do/wp-content/uploads/2014/02/Observatorio-políticas-sociales-No26.pdf

Cristina, A. E. (2018). 2da Jornada de Inclusión Educativa 2018. In Educación Inclusiva en la República Dominicana. Santo Domingo, D.N.

Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones, 18. Retrieved from http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf

EDUCA. (n.d.). Aportes para una educación de calidad en la República Dominicana. Santo Domingo, D.N. Retrieved from <http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/04/EDUCA-Memorias-25-Años.pdf>

Gómez Méndez, C. (2018). 2da Jornada de Inclusión Educativa 2018. In

Estrategias de Apoyo a la Inclusión Educativa en la República Dominicana (p. 29). Santo Domingo, D.N.

Grau Bove, M. E. (2018). 2da Jornada de Inclusión Educativa 2018. In Diseño Universal del Aprendizaje (p. 44). Santo Domingo, D.N.

Ministerio De Educación. (n.d.). Orientaciones Generales para la Atención a la Diversidad. Guía para la realización de Ajustes Curriculares Individualizados (ACI). Retrieved from <http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2017/05/Orientaciones-Generales-para-la-Atencion-a-la-Diversidad-2.pdf>

OCDE. (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41428055.pdf>

Pastor, Carmen Alba; Sánchez Serrano, José Manuel; Zubillaga Del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Retrieved from http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Pérez Jimenez, M. R. (2008). Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. Manual de funcionamiento. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dms-static/462d1b7c-12c0-4916-8fd9-2ba03bcac85d/2008-buena-practica-3-pdf.pdf>

Pérez Jimenez, M. R. (2012). Educación en la República Dominicana. In El Subsistema de Educación Especial en la República Dominicana (p. 91). Santo Domingo, D.N.

República Dominicana. (1997). Ley General de Educación 66-97. Santo Domingo, D.N. Retrieved from http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf

República Dominicana. (1998). Orden Departamental 7-98. Santo Domingo, D.N. Retrieved from http://www.educando.edu.do/files/2613/9964/3873/Orden_Departamental_No.07-1998.pdf

República Dominicana. (2000). Ley General Sobre La Discapacidad en República Dominicana. Ley No 42-00. Santo Domingo, D.N. Retrieved from http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley-no.42-00-_ley_general_sobre_la_discapacidad.pdf

República Dominicana. (2003). Orden Departamental No. 24-2003 que establece las Directrices Nacionales para la Educación Inclusiva. Santo Domingo, D.N. Retrieved from http://www.educando.edu.do/files/1213/9964/3870/Orden_Departamental_24-2003.pdf

República Dominicana. (2008). Orden Departamental 04-2008. Santo Domingo, D.N. Retrieved from <https://asodifimo.org.do/orden-departamen>

tal-04-2008/

Secretaría de Estado de Educación. (n.d.). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Retrieved from www.oei.es/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf

Tuñas, J. (2008). La diversidad en el aula: Nuevos retos para la Educación. Retrieved from <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/diversidad-aula-nuevos-retos-educacion-2759/>

World Data on Education. (2006). Principios y objetivos generales de la educación, 30. Retrieved from https://www.oei.es/historico/pdfs/Dominicana_datos2006.pdf

CAPÍTULO IV

INCLUSÃO ESCOLAR E O GOVERNO POLÍTICO DA VIDA

Graciele Marjana Kraemer
Maura Corcini Lopes

A gramática educacional das últimas três décadas passou a ser referendada por regimes discursivos que instituem a educação de todos como a agenda a ser assumida pelos sistemas educacionais de diversos países do ocidente, dentre eles, o Brasil. A inclusão escolar de sujeitos com deficiência³, alicerçada no princípio jurídico que estabelece a educação como direito humano básico e o fundamento de uma sociedade justa e democrática, é compreendida como uma política educacional que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 1990). A partir dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/Unisinos), assumimos que a inclusão escolar opera como um Imperativo de Estado. Portanto, tendo por base essa lente analítica, verificamos a materialização da política de inclusão escolar pela sua condição de abrangência e seu caráter de imposição a todos enquanto investimento da sociedade de mercado.

Neste artigo, a partir de uma análise documental, objetivamos investigar como a política de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência constitui formas de vida alinhadas à racionalidade governamental contemporânea. Em nosso país, o movimento político pela inclusão escolar de sujeitos com deficiência vem se intensificando desde o início da primeira década do século XXI. Contudo, este movimento ganha importante acento jurídico a partir da promulgação de lei específica em 2015. É por meio da instituição da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que a inclusão das pessoas com deficiência em todos os espaços (públicos e privados) deve ser promovida e efetivada. Pelo estabelecido no Estatuto da Pessoa com Deficiência, objetiva-se “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1º).

A normativa legal que institui a inclusão escolar de pessoas com deficiência enquanto direito jurídico em nosso país não é produto de investimentos orquestrados em âmbito nacional. Reflexo de ações desenvolvidas por organismos multilaterais como a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a inclusão passa a ser inscrita em um discurso global, no qual estes organismos apresentam “um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável” (LAVAL, 2004, p. XIV). Em uma sociedade regida pelo axioma da competitividade econômica, a instituição escolar tem sido convocada a reconfigurar sua tradicional estrutura seletiva passando a considerar que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. (BRASIL, 2015, Art. 4º).

Assim, ao longo das duas últimas décadas, nosso país tem investido em sua política educacional objetivando o alinhamento à agenda estabelecida pelo movimento global Educação para Todos, que desde 1990, se institui como “mais importante compromisso com a educação”. (UNESCO, 2015, p. 01). A partir de uma “nova visão para a educação”, que tem por premissa para o próximo decênio “transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsor para o desenvolvimento”, os Estados tem sido convocados a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (UNESCO, 2015, p. 01).

Assim, a universalização da educação institui-se como compromisso a ser assumido pelas políticas e práticas educacionais. Com isso, a educação deve estar ao alcance de toda a parcela populacional em idade escolar, uma vez que todos somos “produzidos como subjetividades que precisam se mobilizar permanentemente para conquistar condições de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo da sociedade contemporânea”. (MENEZES, 2011, p. 171). Diante dessa necessidade permanente de mobilização e pela possibilidade promissora de desenvolvimento dos sujeitos e por consequência, da nação, observa-se que investir em educação “não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um ‘imput’ em uma função de produção, ela é daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica”. (LAVAL, 2004, p. 04).

Segundo Marlova Jovchelovitch Noleto⁴, diretora da Unesco no Brasil, a educação tem papel fundamental na constituição dos sujeitos para o século XXI. Na compreensão de Noleto, entre outros elementos importantes ao campo educacional – a alfabetização midiática e informacional e os avanços educacionais no país – torna-se crucial para este nosso século, compreender que “hoje, não basta chegar ao coração. É preciso entrar na mente do aluno”. Para tal, o Estado aciona por meio de políticas, decretos, resoluções e legislações o compromisso de efetivar um processo educacional de qualidade e que abarque a todos em suas distintas especificidades.

Nesse sentido, para que a educação possa alcançar de forma gradual os princípios que a estruturam, dentre eles, desenvolvimento, eficiência e justiça social, o sujeito “deve trabalhar para a sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Como estratégia de governamento dos sujeitos, a inclusão escolar pode ser lida como “um primeiro passo na constituição de sujeitos empreendedores e empresários de si mesmos” (HATTGE, 2014, p. 146).

Realizada esta introdução e apresentadas algumas das balizas que sustentam nossa argumentação analítica, no presente estudo, analisamos e problematizamos como a política de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência constitui modos de vida que se inscrevem em uma racionalidade de potencialização das capacidades individuais. Dito de outro modo, entendemos que a política de

inclusão escolar constitui formas de vida pelo governo da subjetividade. Ancoradas nos estudos Foucaultianos em Educação a partir do conceito-ferramenta de governamento, elegemos as políticas educacionais produzidas entre 1970 e 2015 para contextualizar como a inclusão escolar passou a ser constituída e como, em nosso presente, ela tem sido operacionalizada no cenário nacional. Destacamos que fazem parte do corpus analítico os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (2015).

Organizamos o texto em duas seções, na primeira, a partir de uma análise documental, apresentamos movimentos e investimentos organizados pelo estado brasileiro em vista da constituição da política de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência. Na segunda, destacamos que os investimentos operados pelo Estado brasileiro nestas três últimas décadas têm produzido práticas que partem de uma mobilização pela efetivação do acesso e da permanência dos sujeitos com deficiência na escola para, em nossos dias, intensificarem ações em prol de uma aprendizagem ao longo da vida. Com esse enfoque, verificamos que os investimentos tem se deslocado da produção de um sujeito escolarizado para a constituição de um sujeito ativo e participativo.

1. A Educação inclusiva no Brasil

A educação das pessoas com deficiência em nosso país passa a ser uma questão que adentra com tonalidade na política educacional a partir da década de 1990. A última década do século XX é marcada pela organização de uma agenda internacional que objetiva assegurar a todos o direito público de um processo educacional de qualidade. Nossa país, signatário dessa agenda, passou a fomentar investimentos que garantissem a efetivação do direito à educação para todos. As ações empreendidas pelo Estado nesses anos objetivaram, “de forma cada vez mais específica, garantir serviços de apoio que possibilitam, além da matrícula, a permanência, a aprendizagem e a normalização dos sujeitos com deficiência na escola comum”. (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 998).

Contudo, não é apenas no final do século XX que são efetivadas ações em prol da educação das pessoas com deficiência. Na época do Império duas instituições foram fundadas no Rio de Janeiro objetivando promover a educação das pessoas com deficiência, sendo elas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Na primeira metade do século XX, outras instituições voltadas à educação de pessoas com deficiência são criadas, dentre elas, o Instituto Pestalozzi fundado em 1926 e voltado ao atendimento às pessoas com deficiência mental; a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 e ações para o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, em 1945.

Em 1961 foi publicada pelo presidente João Goulart a Lei nº 4.024 de

20 de dezembro, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesta Lei ficou instituído que a “educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961, Art. 88). Destaca-se ainda na mesma Lei que as ações empreendidas pela iniciativa privada e consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de educação “relativa à educação de excepcionais, [re]ceberão] dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. (BRASIL, 1961, Art. 88). A partir da Lei de diretrizes e Bases da Educação de 1961, percebe-se um movimento que imprime a efetivação de investimentos em prol da educação das pessoas com deficiência, promovendo com isso, condições produtivas a integração social desses sujeitos.

Em 1971, a Lei nº 4.024 é alterada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto. A partir da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, institui-se que os alunos que apresentem “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem 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, Art. 9º). Com esta alteração legal, a educação das pessoas com deficiências físicas ou mentais e os superdotados passa a ser promovida em escolas e/ou classes especiais. Há nesse contexto histórico um movimento que institui práticas de integração desses sujeitos no contexto social. A integração se efetiva a partir de práticas de normalização dos sujeitos e da coletividade de grupos, através da organização de espaços, da formação de profissionais e de práticas especializadas em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Em vista da integração, as práticas de normalização “visam alterar um determinado estado em que o sujeito vive, fazendo com que ele alcance ou se aproxime de certo padrão de conduta estabelecido”. (MORGENSTERN, 2016, p. 82). Assim, Morgenstern (2016) destaca que, a partir de técnicas específicas, de intervenções singulares e de investimentos nas capacidades individuais são operadas modificações e adaptações nos corpos dos sujeitos em vista de sua integração social.

Com o objetivo de integrar os sujeitos com deficiência, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. Vinculado ao Ministério da Educação, o CENESP passou a gerenciar a educação especial no Brasil, sendo o órgão responsável a nível nacional, pela organização e delimitação das políticas da educação especial. Em vista da criação do CENESP, três campanhas da década de 1950, direcionadas à educação de cegos, surdos e deficientes mentais foram extintas, sendo elas, respectivamente: CENE5, CESB6 e CADEME7.

Conforme Rebelo (2016, p. 69), “o CENESP organiza a Educação Especial, numa lógica gerencial-tecnocrática, mas intimamente atrelada ao modelo norte-americano de atendimento, ou melhor, ao que seus representantes indicavam como modelo ‘ideal’ a ser seguido”. Com efeito, esse é um movimento que passa a condicionar o sujeito com deficiência na posição de aluno. Entre a década de 1970 e meados da década de 1980, preconiza-se no contexto educacional a “institucionalização da Educação Especial no Brasil e o reconhecimento e a

organização dos seus atendimentos, uma vez que o governo federal passa a trá-la no conjunto das demais políticas educacionais". (REBELO, 2016, p. 70).

Conforme apontado anteriormente, entre as décadas de 1950 e 1970, são fundadas importantes organizações associativas dirigidas e compostas por pessoas com deficiência. Essas iniciativas "visavam o auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido". (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 34). Entretanto, com o desenvolvimento dessas organizações associativas, há um movimento que se desenvolve além da ordem de auxílio, e as associações passam a constituir-se como importantes espaços onde se estabelecia a "convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa aproximação desencadeou um processo da ação política em prol de seus direitos humanos". (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 34).

O movimento de organizações associativas teve sua relevância no contexto nacional até o final da década de 1970, e, a partir de então, as pessoas com deficiência buscaram protagonizar, em nível nacional, ações políticas pela transformação de paradigmas sociais. A conjuntura desse período, ou seja, o regime militar, o movimento pela redemocratização brasileira e a promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela ONU em 1981, configurou o contexto que possibilitou ao movimento político das pessoas com deficiência sair do anonimato e criar mecanismos de reivindicação da "igualdade de oportunidades e garantias de direitos". (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 34-35).

Considerando a política de integração das pessoas com deficiência efetivada em nosso país, em âmbito internacional, no ano de 1978, foi apresentado ao Parlamento do Reino Unido o Relatório Warnock. O Relatório resultou da constituição de um primeiro comitê britânico, presidido por Mary Warnock, responsável por investigar e fazer recomendações relacionadas ao provimento de Educação Especial nas escolas britânicas. A partir dos resultados aferidos no Relatório, evidenciou-se que um grande contingente de crianças em sua trajetória escolar apresentava alguma necessidade educacional especial. A partir dessa constatação, surge a expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE), posteriormente redefinida na Declaração de Salamanca (1994).

No Relatório, foram apresentadas recomendações pertinentes ao desenvolvimento dos alunos, dentre elas, a de que a provisão de educação especial fosse vista mais como "adicional e suplementar" do que "separada e alternativa" ao ensino comum. Por meio desse documento, observou-se que, para grande parte dos alunos que apresentam alguma necessidade educativa especial, as atividades adicionais e suplementares devem transcorrer na sala de aula comum e, quando necessário, contar com o apoio de outros especialistas.

Apesar de um processo gradual de expansão de entidades, associações e espaços voltados às demandas das pessoas com deficiência no país, o movimento político desses sujeitos passa a fazer-se mais expressivo a partir de uma iniciativa internacional. Em 1979, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano de 1980 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), com o lema participação plena em igualdade de condições. Com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, elas passaram a figurar no centro das discussões

políticas e educacionais em quase todo o mundo, inclusive no Brasil. O AIPD teve como objetivos principais:

Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade; estimular projetos de estudo e pesquisa, visando à participação prática e efetiva das pessoas com deficiência nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes; educar e informar o público sobre o direito de as pessoas deficientes participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política e promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas com deficiência. (ONU, 1981, s/p.).

No que se refere aos aspectos paradigmáticos, a década de 1980 marca o deslocamento das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da Assistência Social para o campo dos Direitos Humanos. Com esse deslocamento, o movimento político das pessoas com deficiência, ao situar suas reivindicações e lutas no contexto dos Direitos Humanos, demarca a luta pela igualdade de oportunidades. Com vistas a atenuar os discursos estereotipados que rotulam e posicionam as pessoas com deficiência no lugar de inutilidade, incapacidade, inaptidão e fardo social, o movimento político das pessoas com deficiência – como reflexo do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência – passa a denominar esse conjunto populacional de pessoas deficientes. Segundo Morgenstern (2016), é apenas na década de 1980 que podemos observar a consolidação de ações atentas à “necessidade de renovação escolar, a qual colocava a criança como centro das práticas educativas, entendendo-a como indivíduo livre e ativo em seu desenvolvimento”. (2016, p. 81).

Pelo Decreto Federal nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, o CENESP foi reconfigurado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), que assim permaneceu até 15 de março de 1990. A partir desse momento, pelo Decreto nº 99.678, de 08 de novembro de 1990, as atribuições da SESPE passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), como uma Coordenação do Departamento de Educação Supletiva e Especial do Ministério da Educação. A articulação do campo da Educação Especial com a educação básica, compondo a mesma pasta, permite compreender uma singular inflexão para a superação dos processos dicotômicos que posicionam em diferentes polos o ensino regular e o especializado. Segundo Mazzotta, a localização da Educação Especial junto aos demais órgãos centrais da administração do ensino faz com que ela deixe de “ser objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino”. (MAZZOTA, 2011, p. 81).

Nesse viés, pode-se observar que o movimento de inserção das pessoas com deficiência em espaços específicos voltados, dentre outras coisas, para a

correção de seus corpos, se torna um fator produtivo para as ações que objetivam garantir o direito à cidadania. Pelo texto da Constituição Federal de 1988, inspirada na lógica de Estado de Bem-Estar Social, verifica-se uma inclinação à garantia de direitos e de condições dignas de vida para a população. O estabelecimento da cidadania reflete a necessidade do desenvolvimento de ações que promovam condições ao sujeito para uma vida em sociedade, a partir de circunstâncias igualitárias a todos.

Portanto, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) o paradigma dominante no campo educacional estabelece que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos” (ONU, 1994, p. 01). Com isso, infere-se a compreensão da necessidade de ampliação da escolarização obrigatória em consonância com o processo de universalização do direito à educação. A escola inclusiva passa a ter a configuração de espaço que pode “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a eficiência e, consequentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (ONU, 1994, p. 01). Assim, pela lente teórica assumida, entendemos que “a inclusão se estabeleceu como uma forma produtiva e econômica de cuidado com a população e, especificamente, com cada indivíduo que a compõe”. (LOPES; RECH, 2013, p. 211).

Nessa condição, as ações empreendidas pelo Estado brasileiro, principalmente a partir de meados da década de 1990, são ampliadas e objetivam atingir as demandas dos sujeitos com deficiência. Com a promulgação, em 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, a Educação Especial passa a ter um capítulo específico, sendo instituído que os sistemas de ensino devem assegurar aos sujeitos com deficiência:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, Art. 59).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (BRASIL, 1999, Art. 24) e institui “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. (BRASIL, 1999, Art. 24).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, objetivando a inclusão de sujeitos com deficiência na Educação Básica, estabelecem que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001, Art. 2º). Com isso, a educação especial passa a figurar na condição de modalidade transversal aos diferentes níveis e modalidades de ensino, entendendo-se que:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e queiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendendo esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (BRASIL, 2001, Art. 9º).

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão dos sujeitos surdos. As diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino passaram a ser previstas pela Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. Em vista da efetivação de uma política educacional inclusiva, foi investido na formação de gestores e educadores nos diferentes municípios brasileiros por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O Programa objetivava consolidar a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e acessibilidade.

Em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os investimentos do Estado brasileiro para a promoção da inclusão escolar passam a ser concretizados no eixo de formação de professores para a educação especial, na implantação de salas de recursos multifuncionais, na acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, no acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e no monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Considerando estes investimentos, a educação inclusiva passa a figurar definitivamente na agenda da educação brasileira a partir da *Política Nacional de*

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 01). Esta Política constitui-se o documento que passa a referenciar o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial e institui a normativa atual que objetiva a garantia de ingresso, permanência e de aprendizagem dos sujeitos com deficiência na escola regular. A política tem em vista a efetivação da escolarização desses sujeitos por meio da consideração das necessidades e das capacidades de cada um.

Em vista da política de 2008 o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Resolução nº 4 de 2009. Segundo estabelecido na Resolução, o AEE deve “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2009, Art. 2º). Para que o AEE seja concretizado de forma eficiente, seu público-alvo passa é definido nesta Resolução como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação.

A organização de um agenda educacional inclusiva passa a demandar, além dos esforços do Estado, um investimento na formação da população para que as barreiras da exclusão possam ser minimizadas. Assim, “com o ideal pan-sófico de incluir a todos, temos novas regras e novas possibilidades de participação no jogo social” (LOPES; RECH, 2013, p. 213). O Estado ao colocar em operação práticas voltadas a superação das barreiras que impedem a inserção de todos no tecido social, “não assegura que todos tenham as mesmas chances de participação e, ainda, não garante a permanência e o sucesso esperado. Isso explica a necessidade de nos mantermos constantemente incluídos”. (LOPES; RECH, 2013, p. 213).

Portanto, em uma economia política neoliberal, em vista do governo-meto da população, na escola que se institui como inclusiva, “cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom desempenho do aluno com deficiência, e todos precisam se ocupar de seu desenvolvimento, além dele mesmo” (MENEZES, 2011, p. 54-55).

Em âmbito internacional, no dia 30 de março de 2007, foi publicada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), em Nova York. No Brasil, a Convenção foi promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de julho de 2009. Esse documento visa a garantir o monitoramento e o cumprimento das obrigações do Estado quanto às conquistas históricas da sociedade mundial. O objetivo central da Convenção é assegurar que a cidadania dos sujeitos com deficiência seja efetivada em todos os espaços. A Convenção “surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência”. (BRASIL, 2009, s/p). Frente ao estabelecido na Convenção, entre os princípios norteadores para que os direitos das pessoas com deficiência sejam efetivados, estão o respeito pela dignidade inerente e a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a

não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. (BRASIL, 2009).

Em vista da inclusão social, o decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que objetiva “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2011, art. 1º). O Plano, organizado a partir de quatro eixos de atuação – Acesso à Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde – prevê a operacionalização de oito diretrizes, dentre elas, a garantia de um sistema educacional inclusivo; de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; a ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; a ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza, dentre outros. (BRASIL, 2011). Segundo Fröhlich (2018, p. 53), apesar de não referenciar diretamente a Educação Especial, o Plano “aponta a educação como direito de todos e evidencia que tal condição se efetiva mediante o investimento de serviços de apoio à educação básica”.

Na data de instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também foi regulamentado o decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Este documento, estabelece a maneira pela qual é prevista a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Sendo estabelecida,

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, Art.1º).

Em vista de um sistema educacional inclusivo, que efetive as condições do aprendizado ao longo da vida através do apoio individualizado, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos sujeitos com deficiência, visualiza-se o incremento político em prol da permanência do sujeito com deficiência na escola regular. Com isso, a ênfase da legislação que trata da Educação Especial e da educação inclusiva passa a ser reconfigurada, ou seja, inicialmente são definidos os “conceitos e concepções a respeito das formas de escolarização das pessoas com deficiência, em um segundo momento, passa a produzir condições para que a Educação Inclusiva se efetive”. (FROHLICH, 2018, p. 29).

O que percebemos é uma política de maximização das condições de desenvolvimento individual e do coletivo, objetivando atingir a totalidade de sujeitos com deficiência em idade escolar. Na minimização do risco social da exclusão e/ou do analfabetismo, a política de inclusão escolar aciona distintas estratégias e práticas de condução dos sujeitos para que seu processo de escolarização seja produtivo e inscrito nas regras da agenda educacional global.

Em 2014 é sancionada a Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024). Mediante disposto e previsto na meta quatro do Plano, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é prevista “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2014, s/p). Considerando as estratégias previstas para a concretização do disposto na meta, observa-se que um dos eixos de investimentos prevê ações voltadas para a implantação de salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombola (BRASIL, 2014).

Outro enfoque de investimentos objetiva a manutenção e ampliação de programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições de ensino. Essa condição se concretiza a partir da efetivação do acesso e da permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2014). Para isso, passam a ser previstas ações de acompanhamento e de monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos sujeitos com deficiência.

Em 06 de julho de 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146, que

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). No contexto educacional brasileiro, verificamos mais de três décadas de investimentos em práticas que promovam a constituição de espaços educacionais alinhados à política de inclusão escolar. Em nossa análise não compreendemos a inclusão escolar pela ótica binária que a julga

como boa ou ruim. Muito menos nos colocamos contrárias ao direito de todos participarem de um processo educacional de qualidade. O que objetivamos é colocar em suspenso essa política para assim, tensionar a constituição de modos de vida alinhados à primazia da sociedade de mercado. Na seção que segue, desenvolvemos nossa linha argumentativa a partir da perspectiva teórica assumida.

2. Inclusão escolar e o governo político da vida

A gramática que organiza e institui as práticas educacionais tem pautado como diretriz a necessidade de que todos invistam em um processo de aprendizagem ao longo da vida. Nessa condição, a inclusão escolar de pessoas com deficiência organiza-se como potente estratégia de mobilização social e de responsabilização individual em vista da organização da vida do coletivo da população.

Para um governo produtivo da população torna-se primordial, organizar e instituir uma mescla de conhecimentos técnicos sobre os sujeitos. Vizando o aprimoramento das condições de participação e de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, verifica-se o gradual esmaecimento de algumas ações tradicionais da escola, que orquestravam formas de participação abarcadas pela transmissão do conhecimento e pela ampla formação cultural e intelectual. Assim, um dos fatores de aprimoramento das possibilidades de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência está na organização de prognósticos precisos de cada sujeito. Segundo Han, “com a ajuda de prognósticos antecipa-se às ações em vez de contrastá-las, atuando proativamente” (2018, p.53). A antecipação constitui-se a mola propulsora das condições de permanência e desenvolvimento do sujeito.

A partir daí são organizadas ações estratégicas, como os investimentos em distintas formas de apoio acadêmico por meio do AEE, para efetivar um gerenciamento efetivo quanto aos riscos que cada grupo está submetido. Frente a isso, “trata-se de entender a população como um conjunto que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que estando perto e sendo conhecida, pode ser controlada e governada”. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 45). É na operacionalidade produtiva das ações de apoio, dos serviços e dos recursos que a política de inclusão escolar aciona modos de governo político dessa população.

A partir dos estudos desenvolvidos por Veiga-Neto (2002), compreendemos que o governamento abrange uma série de práticas que, por serem difundidas pela sociedade, guiam, encaminham, conduzem a população. Articuladas a essas práticas, estão as ações operadas pelo sujeito sobre si mesmo – as práticas de subjetivação. Juntas, essas práticas de governamento e de subjetivação constituem a grade de inteligibilidade de leitura do presente, qual seja, a governamentalidade.

Na configuração da governamentalidade neoliberal, a matriz operadora do governo político das condutas institui-se por meio dos investimentos em saberes que possibilitam ampliar as capacidades individuais, em regimes de po-

der que conformam desejos, pretensões e necessidades e pela promoção de distintas práticas. Portanto, o governo das condutas tem posicionado o corpo do indivíduo como “uma cifra, um número, um código, ou, no limite, um corpo abstraído em um núcleo populacional passivo de gestão administrativa, visando qualquer instância de sua vida”. (CARVALHO, 2016, p. 04). O emprego estratégico do governo político das condutas têm se orientado por diretrizes que objetivam a constituição de sujeitos que, ao longo de sua vida e em seu processo de formação, possam de algum modo investir no desenvolvimento de suas competências individuais. Vale lembrar que, na racionalidade neoliberal, “a competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na ‘sociedade de informação’”. (LAVAL, 2004, p. 55).

No deslocamento da sociedade disciplinar, o indivíduo da sociedade disciplinar, “era um produtor descontínuo de energia”, já no controle, ele é “ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo.” (DELEUZE, 2013, p. 226- 227). Portanto, pela lógica de um sujeito que, segundo Deleuze (2013), funciona em órbita, a flexibilidade é a característica marcante da constituição subjetiva, e, enquanto tal, a heterogeneidade se apresenta como forma de vida. A sociedade contemporânea é marcadamente regulada pelas desigualdades e diferenciações. Nessa lógica, o enquadramento espacial e temporal da instituição escolar encontra-se implicado com a heterogeneidade de aprendizagens e os variados gradientes de normalidades (FRÖHLICH, 2018).

Os efeitos do investimento no indivíduo e na população não otimizam apenas as questões políticas ou éticas de efetivação do direito universal de educação, mas constituem formas de vida, formas de relação do sujeito consigo e com os demais do grupo, uma vez que, na sociedade de mercado, tudo ou quase tudo se torna objeto de investimento. Nessa condição, torna-se possível pensar que a política de inclusão escolar não captura mais os sujeitos objetivando atingir a igualdade de participação, de desenvolvimento e de aprendizagem, mas se constitui em um processo denominado por Lockmann (2013) como “inclusão produtiva”. Segundo a autora, a inclusão produtiva constitui-se em um modo “específico de inclusão que requer um investimento constante sobre o sujeito, justamente por ser ele o próprio responsável, não só por se incluir nos jogos do mercado, mas também por se manter incluído” (LOCKMANN, 2013, p. 152).

Acessar, permanecer, desenvolver e aprender são as regras que condicionam a participação no jogo. Para isso, nos parece que um movimento crescente tem objetivado impelir os sujeitos a conformarem-se a um trabalho interior direcionado a “cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrarse inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330). Desse modo, o léxico empresarial que tem adentrado com importante força no campo educacional, possibilita que os objetivos das políticas adotadas perpassem os componentes da vida e o sujeito se constitua em um “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo” (DARDOT;

LAVAL, 2016, p. 330-331). O sistema capitalista contemporâneo não constitui, propriamente, “nem sujeito, nem objeto, mas sujeitos e objetos em contínua variação, gerados pelas tecnologias da modulação, que estão, por sua vez, em permanente variação”. (LAZZARATO, 2006, p. 106).

Na esteira do desenvolvimento, há o discurso do direito promovendo a escola inclusiva e inscrevendo os sujeitos em determinadas formas de participação. Se não todos, a grande maioria dos sujeitos com deficiência devem gradualmente adentrar e permanecer nas malhas que gerenciam e articulam estratégicamente sua participação na configuração de uma sociedade gerida pela ordem da competição e da concorrência. A configuração social contemporânea encontra-se atrelada à ordem de um mercado global, onde se visualiza um espaço fluído em que não há mais uma demarcação daquilo que pertence ao espaço interno ou ao espaço externo, mas a proeminência de constantes fluxos. Nesse modelo, o mercado global assume uma configuração que não tem fronteiras. Para tanto, a produção ininterrupta de fluxos de trabalho, de formação permanente e de educação ao longo da vida organizam modos de assujeitamento e de condução das condutas. Uma condução que não objetiva mais um sujeito dócil, produtivo, útil, mas ao contrário, participativo e flexível, disposto a conduzir sua forma de vida a partir de um processo de formação permanente.

Nesse viés, observamos que os investimentos que tem sido operacionalizados no campo da educação nestas primeiras décadas do século XXI, atribuem à ela a responsabilidade e o compromisso de formar sujeitos com competências e aptidões “para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais” (UNESCO, 2015, p. 09). Isso imprime a necessidade de “ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas”, requer a constituição de modos de vida que investem na capacidade cognitiva. Nesse contexto, a educação passa a ser convocada “a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social” (UNESCO, 2015, p. 09).

A partir de uma correspondência cada vez mais articulada entre o governo de si e o governo da sociedade, o modelo da empresa corrobora para a constituição de um novo éthos, “uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno”. Assim, nesta articulação do governo de si com o governo da sociedade constitui-se uma atmosfera que “é inclusiva, e sua expansão pelos diferentes setores e espaços tem constituído diferentes formas de ser e de viver na atualidade” (FRÖHLICH; LOPES, 2018, p. 998). Na tônica da inclusão dos sujeitos com deficiência no sistema educacional, o Estado assume a necessidade de “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional” (BRASIL, 2014, p. 56), considerando que esta política “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 01).

A política de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, não pode ser

compreendida como uma forma de resolução do problema da exclusão dessa parcela populacional, muito pelo contrário, ela abre possibilidades de negociação, de contestação e de lutas em prol da participação desses sujeitos (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016). O princípio balizador da política de inclusão encontra-se em investimentos graduais para que a totalidade dos indivíduos, mesmo que posicionados em níveis e condições de participação diferenciados, possa estar ativa e incluída nas engrenagens educacionais, nas redes sociais e no contexto econômico. Sendo assim, a inclusão acaba constituindo-se na

[...] própria estratégia de Estado que irá promover outras condições de vida, de participação, de trabalho, de saúde e de aprendizagem para ‘todos’ que tiverem ‘força de vontade’ de produzir e de lutar para serem diferentes e para participarem de outras formas de uma ‘outra’ vida. Insisto: terem uma outra vida e não a mesma vida que outros. (LOPES, 2015, p. 299).

Com efeito, a partir da lógica de uma sociedade que se orienta para a gestão da vida da população, as práticas de condução das condutas não se orientam mais para “discipliná-las em um espaço fechado, mas de modulá-las em um espaço aberto”. (LAZZARATO, 2006, p. 72). Nesta condição, a partir de uma racionalidade neoliberal, compreendemos que uma das estratégias de condução das condutas dos sujeitos com deficiência tem se constituído por meio do regime jurídico. Este condiciona pelo viés do direito a possibilidade de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos na engrenagem educacional. Que por sua vez, constitui possibilidades de investimento pessoal.

Como prática que objetiva a afirmação da cidadania de todos os sujeitos, a ordem discursiva do direito à escola comum para as pessoas com deficiência tem se instituído como uma política da vida que objetiva abarcar todos aqueles em idade escolar dos 45 milhões de brasileiros que apresentam alguma deficiência. O direito à educação escolarizada, inscrito em um panorama mais amplo dos direitos civis, requer termos claro que “a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem.” (CURY, 2002, p. 249). Estabelecido em lei de abrangência nacional, o direito à educação escolarizada para todos os cidadãos de uma determinada nação reflete “a existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação”. (BOBBIO, 1992, p. 80). Portanto, “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.” (BOBBIO, 1992, p. 80). Por meio do reconhecimento dos direitos públicos subjetivos dos indivíduos, é possível perceber que no Estado de direito “o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos”. (BOBBIO, 1992, p. 61).

Outra importante estratégia de condução das condutas dos sujeitos com deficiência, está implicada na produção de *subjetividades capazes*. Estas subjetividades capazes não compreendem uma uniformidade de modos de vida, mas se

orientam por princípios que se alicerçam na equidade, autonomia, participação, competência, entre outras que potencializam múltiplas perspectivas de desenvolvimento do sujeito. Importa dizer que a política de inclusão escolar opera de distintos modos na condução dos sujeitos com deficiência, contudo, por meio dessas estratégias de condução das condutas – regime jurídico e pela produção de subjetividades capazes – são produzidas formas singulares de vida.

No desenvolvimento das ações que objetivam efetivar a política de inclusão escolar, uma questão soa recorrente, se como afirmado anteriormente, nem todos terão as condições favoráveis ao seu amplo desenvolvimento, o que esperar daqueles que não se enquadram nas regras do jogo neoliberal? Na luta pela existência, a competição é produzida enquanto lei da natureza. Contudo, a natureza enquanto espaço neutro e subjugado àquele que a ataca de forma mais enérgica, “ela concede sua recompensa aos mais aptos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54). Nessa condição, pelas práticas investidas para a promoção da inclusão de todos, a possibilidade de vida tem se sustentado no desenvolvimento das competências individuais a partir do aprendizado ao longo de toda a vida. Esta parece ser uma das possibilidades de sobrevivência, pois, pela lei do “Darwinismo social” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54), não se trata de lutar pela igualdade, mas de lutar pela sobrevivência a partir do investimento no eu empresarial. Se nem todos puderem acompanhar essas regras, não estariamos produzindo outras formas de exclusão e segregação? Certamente esta e outras questões permanecem para seguiremos tensionando e problematizando como as condutas dos sujeitos com deficiência, a partir da inclusão escolar, vem sendo produzidas em nosso presente.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146**, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.612, 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. 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: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, 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, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 72.425** de 03 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília: Presidência da República, 1973.

BRASIL. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: P 4.024, de 20 de dezembro de 1961 residência da República, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo. 3. ed: Editora 34, 2013.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 995-1008, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo horizonte: Áyiné Editora. 2018.

HATTGE, Morgana Domênica. Performatividade e Inclusão no movimento Todos pela Educação. 2014. 182 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

LANA-JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**: a política no império. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOCKMANN, Kamila. A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In.: RESENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.291-303.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Doménica. Políticas de estado e inclusão. **Pedagogia y Saberes**, v. 38, p. 41-50, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana. Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 36, p. 210-219, 2013.

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

MENEZES, Eliana. Da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. 189 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MORGESTERN, Juliane Marschall. Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. 290 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

REBELO, Andressa Santos. A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. 200f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

ONU. **Ano internacional da pessoa com deficiência**. 1981.

ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI**, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

CAPÍTULO V

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: AS PEDRAS DOS CAMINHOS

Lazara Cristina da Silva¹

Todo livro é um gesto pedagógico. [...] Talvez, suja um tempo de aprender de novo a escrever e pensar. (LARROSA, 2014).

A questão das políticas inclusivas é um assunto recorrente, entretanto, há ainda muitas pedras que precisam ser compreendidas, retiradas e/ou colocadas nos diferentes caminhos, que a realidade resultante destas políticas educacionais nacionais, denominadas de inclusivas, vem construindo.

Assim, este texto tem a pretensão de destacar alguns desses obstáculos, brechas, frestas do processo e provocar algumas reflexões sobre as mesmas. Não se pretende apontar soluções, pois estas são positivistas, mas lançar luz sobre questões que podem parecer obscuras, ainda neste movimento, ou melhor, jogo neoliberal, no qual todos nós somos jogadores e/ou peças fundamentais para sua concretização.

Para tanto, retomar-se-á os princípios basilares da inclusão educacional e a partir deles será pensada a realidade construída no tempo do jogo neoliberal, partindo da Carta Magna do país às Diretrizes Nacionais para formação de professores de 2015. Neste processo, será considerado que, a leitura enquanto ato perigoso, por abrir espaços para compreensão da multiplicidade de fatores que compõem a realidade, pode tomada, neste movimento, como ponto crucial na/para a promoção de uma escola para todos, que precisa formatar e ser formatada dentro de padrões adequados ao sistema político econômico vigente. Isto pois, os poderes de um tempo, expressos em cada jogo, captura a escola e ela os serve como o senhor. Tal situação pode ser visualizada nos processos de colonização dos vocabulários utilizados, nas posturas e princípios disseminados na educação atual.

Vive-se neste tempo, uma colonização neoliberal, na qual, o mercado é o grande gerenciador das demandas e das produções realizadas. Assim, o vocabulário apropriado para o contexto empresarial passa a fazer parte do cotidiano escolar. O capitalismo neoliberal atua quebrando vínculos, valorizando os desejos individuais. O individualismo é disseminado, alimentando por falsas ideias de liberdade e autonomia.

Diante de tais circunstâncias, pergunta-se: como se libertar dessas teias que nos entrelaçam e ser capaz de pensar em uma educação que promova um novo sol? Como vencer a onda conservadora atual e continuar abrindo caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, que reconheça e valorize o potencial das pessoas demarcado por suas diferenças?

¹Doutora em educação, professora adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

De olho nestes questionamentos, este texto, se propõe a pensá-los de forma múltipla e plural, lançando algumas luzes nesta neblina que a realidade se encontra imersa.

Princípios da Educação inclusiva: fios condutores de uma política educacional

A educação inclusiva faz parte de projeto mundial de individualização das práticas sociais e profissionais, pautado em interesses econômicos e políticos neoliberais, desencadeado no Brasil. Tal projeto foi assumido, de acordo com a realidade brasileira, de maneira a apresentar-se como fruto das lutas sociais, oriundas com o fim do regime militar no país, período em que as organizações sociais iniciaram e fortaleceram suas bandeiras lutas, justamente pela falência desse regime em responder as necessidades do capital para os novos tempos. O movimento pela promulgação da Carta Magna que viria reger o país, estava ávido por uma realidade mais inclusiva e participativa da população, que se via excluída e sem poder de decisão. Assim, se incorporou princípios internacionais, em que muitos países como a França, por exemplo, haviam sido estabelecidos em suas constituições. Dessa forma, foram incorporados ao debate e ao texto constitucional os valores de igualdade, liberdade, fraternidade, princípios resultantes da denominada Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão francês, que já havia se consolidado há anos, como uma experiência liberal.

Em busca destes princípios, a inclusão social e educacional, passou a ser um caminho a ser perseguido, tanto no sentido de se buscar a normatização como a normalização. Para tanto, considero quatro princípios como basilares para o estabelecimento das políticas de inclusão educacional:

- a) Democratização;
- b) Universalização;
- c) Flexibilização e;
- d) Acessibilidade.

O exercício democrático, normatizado nas legislações brasileiras, incorpora estes princípios, cujas orientações partiram de declarações internacionais, consideradas importantes para os avanços das práticas inclusivas no mundo, como a Conferência Mundial de Jointien, na Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em 1994 em Salamanca. Apesar de, no Brasil, partir de 1988, ter iniciado a introdução do princípio da inclusão na legislação nacional e educacional, pela promulgação da Constituição Nacional, estes documentos tiveram forte influência nas legislações nacionais elaborados a posteriori.

Destarte, a inclusão passou a ser normatizada no país, como um ideal a ser conquistado, isto, por ser um mecanismo que atende, de forma eficaz e eficiente, aos princípios do sistema político e econômico, liberal, atualmente, neoliberal. Neste contexto, todos precisam entrar no jogo político econômico.

Ninguém pode ficar fora, cada um de sua forma, precisa entrar no jogo, se não, pelo menos desejar jogar (LOPES; FABRIS, 2013). Assim, a população torna-se consumidora e produtora de mão-de-obra para a exploração e ampliação do mercado. O grupo privilegiado, nesta conjuntura, continua ditando as regras, mas a grande massa da população não consegue entender esse mecanismo, pois, a educação que lhe é reservada não atinge esse mérito, apenas a qualifica para o trabalho, colocando-os no jogo marcado pela busca incessante pela boa performance e para agregar as condições permanentes de empregabilidade, tomadas como responsabilidades individuais.

Nesse processo, os princípios da educação inclusiva² vão se fundamentando e oferecendo as condições elementares para o fortalecimento do sistema político econômico em que as consequências para a vida das pessoas, muitas vezes, são pouco consideradas, pois o que importa é incluir a todos neste mecanismo educacional. A educação como direito subjetivo, portanto, inalienável de todos, passa ser compreendida como escolarização e toma corpo mediante aos sentidos atribuídos pelos gestores da política educacional.

A Democratização e a Universalização: uma diáde³ em construção

Os princípios da democratização e da universalização estão sempre alinhados, pois estão relacionados à normatização e aplicabilidade da educação inclusiva, enquanto a democratização busca tornar o direito de todos regulamentado, a universalização procura tornar este direito real, possível na prática social, no caso, educacional.

O princípio da democratização vai sendo tecido no universo da legislação nacional. Se antes, a educação era um privilégio de grupos com melhores condições econômicas, portanto, sociais, esta se tornou um direito subjetivo de todos. Desde 1988 todo cidadão brasileiro tem o direito a escolarização garantido por lei. Segundo a Constituição Federal no seu art. 204, a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.76).

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente de Lei 8.069/90 (ECA), no seu artigo 54, também trata desta questão. A Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, lei 9394/96 (LDB), reproduz o texto da Constituição, com uma mudança de foco, pois a educação continua sendo um direito de todos, mas o dever que estava demarcado, em primeiro lugar marcado para o Estado, passa ser da família. Neste caso, o estado assume somente o que a

²Destaca-se que estes princípios são discutidos dentro do paradigma da educação inclusiva, do qual, a educação especial é parte, mas não o é de forma exclusiva.

³Neste texto, toma-se o sinônimo diáde como dupla, casal, dueto, duo, não se remetendo a uma visão binária entre os dois princípios, mas, como uma dupla cujos processos são resultantes da regulamentação e aplicação de ambos. Um completa o outro, são interligados.

família e a sociedade não conseguirem. É uma inversão neoliberal marcante, na qual se prevê um Estado enxuto, mínimo, para as responsabilidades econômicas e, máximo, para o controle, o que interfere diretamente na universalização da educação. Entretanto, até o presente momento, 2018, este contexto ainda não fora aplicado.

A educação como um direito de todos, abriga as minorias⁴ que não possuíam acesso à educação escolar, aqui, denominada de escolarização. Com a assunção deste princípio, houve a sua regulamentação por meio da democratização da educação, que foi sendo efetivada em toda legislação nacional a partir de 1988. Como desdobramento deste, iniciou-se o processo de universalização das escolas. Quando se havia um pequeno número de instituições se requeria um certo percentual de profissionais, com sua ampliação outro quantitativo foi requisitado.

Com efeito, com a expansão das escolas, ampliação dos níveis de escolarização se potencializou as ofertas de vagas, tanto para os estudantes, como para trabalhadores em educação. O processo de industrialização e modernização que o Brasil, passou a experimentar, exigia que este investisse na mudança da realidade educacional do país, assim, se assume a inclusão, enquanto princípio da política educacional, e, se cria condições para que a democratização e a universalização da escolarização se efetivem.

Este movimento, foi muito bem aproveitado pela elite, detentora dos bens econômicos do país que, logo perceberam a ampliação do mercado na área educacional, uma vez que, a classe média representada por alguns empresários, profissionais liberais com bons recursos econômicos, não tinham a intensão de manter seus filhos nos mesmos espaços, compartilhados com a minoria, agora com acesso às escolas públicas. Deu-se início, então, ao grande e poderoso universo do mercado de escolas privadas do país. Abriu-se escolas privadas de Educação Básica, desde a escolinhas de educação infantil às de ensino médio, que se pretendiam preparar para os processos seletivos de ingresso à Educação Superior. Em decorrência, ainda desta grande expansão, houve o investimento em criação de faculdades particulares com cursos de licenciatura para qualificar os professores, para o exercício profissional nas instituições da Educação Básica, sendo de natureza pública e/ou privada.

Os empresários da área da educação, aproveitaram a possibilidade de abertura para a criação de cursos de licenciatura e abriram, também, muitos cursos de graduação nas áreas de ciências humanas e sociais em suas instituições, atendendo aos desejos da classe média dos municípios e regiões onde estavam afiliados. Assim, ampliaram-se também a oferta de cursos de administração de empresas, direito, contabilidade, filosofia, ciências sociais, etc., que careciam de pouco investimento financeiro e traziam enormes retornos para as instituições. Em 1990, segundo o MEC/Inep (1998), o Brasil possuía 222 instituições pú-

⁴Minorias, aqui, não se refere à pequena quantidade, mas àquela porção de pessoas da sociedade que fica à margem, ou seja, não consegue aos bens sociais (educação, saúde, moradia, etc.) de direito, são os negros, os índios, os ciganos, os pobres, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

blicas de Educação Superior e 696 particulares com um percentual de 75,8% para o setor privado. Em 1988 houve um recuo das instituições públicas que passou a 208, e, ampliação das privadas para 764, comum percentual de 78,5%. Esta apresentação é para evidenciar o fato de a inclusão representar um projeto neoliberal, por isso, ter sido assumida pelo Estado de forma tão profícua. Tal expansão do setor privado ocorreu de forma tão rápida, também, por receber recursos públicos como forma de atender as demandas por formação de nível superior dos profissionais da educação, que já atuavam nos sistemas de ensino, ou seja, para atender esse acesso universalizado, o Estado adotou uma política de investimento de recursos públicos em iniciativas privada.

Assim, a formação de professores se tornou um fator de potente investimento dos setores privados no Brasil. Uma formação que prima apenas pelo ensino, desvinculada da pesquisa e do compromisso social com a comunidade. Uma formação generalizada que não atende às diferenças da população que adentra o universo escolar. O público da escola mudou, mas a forma de pensar os processos de ensino e aprendizagem pouco se modificaram. Assim, para manter as estatísticas nacionais, além do acesso, há que se apresentar dados de permanência, para tanto, se buscam outros mecanismos, como a aprovação direta, os ciclos básicos de alfabetização, desvirtuando as suas bases e compromissos, daqueles que não foram pensados com esta finalidade, mas com a intenção de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

A universalização da Educação Básica passa a ser uma meta que vem sendo perseguida desde os anos 90, mas que ainda é um problema. O Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, Lei do PNE, nº 13.005/2014, prevê

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...]

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. [...] (BRASIL, MEC/SASE, 2014, p. 9-10).

Não é preciso ser grande conhecedor da área para saber que estas agendas sofreram alterações, pois, após quatro anos de sua aprovação, as metas relacionadas a população de 15 a 17 anos ainda estão muito longe de ser alcançadas, quiçá fosse diferente para as demais idades. A Universalização ainda é uma demanda a ser perseguida. Há o compromisso de que a política educacional deva

avançar buscando

[...] fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. A juventude (jovens e jovens adultos, conforme o Estatuto da Juventude) do campo, das regiões mais pobres e a negra devem 12 ganhar centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. [...] (BRASIL, MEC/SASE, 2014, p. 11-12).

Entretanto, o regime de colaboração entre os entes federados precisa ser fortalecido e dinamizado, pois as responsabilidades pelas etapas da Educação Básica estão divididas entre os estados e os municípios. Esta divisão acaba por comprometer o ritmo e as condições de oferta e atendimento ao previsto no PNE 2014 a 2024, considerando as diferenças econômicas dos mesmos.

A universalização do ensino para as pessoas com deficiência é tratada em separado, apesar de a Educação Especial, ser uma modalidade de ensino, de natureza complementar e suplementar, que perpassa todas os demais níveis e modalidades de ensino, parece que a compreensão da sua história, relacionada ao seu caráter substitutivo para as diferentes modalidades e níveis de ensino, ainda não foi superada.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, MEC/SASE, 2014, p. 16).

A meta 4 do PNE 2014 a 2024 reforça a vitória das lutas de forças relacionadas ao poder de influência discutidos por Ball e Bowe (1992), em que há o embate político entre as diferentes forças de interesses, sobrepondo aqueles que detém o poder político e econômico. Aqui, neste caso, volta aos palcos a figura dos setores retirados do campo educacional, justamente, por não atuarem com compromissos educacionais no campo da escolarização: as instituições filantrópicas que historicamente ofertaram serviços denominados de especializados. Aliás seu retorno ocorreu desde a revogação do Decreto N° 6.571 de 2008, pelo decreto N° 7.611 de 2011, que em seu Art. 5º, define que a União,

[...] prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. (BRASIL, 2011, p.2).

Estas instituições que não mais recebiam subvenções do Estado, voltaram a tê-la desde que aprovem sua proposta pedagógica pelo Ministério da Educação, na Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão MEC/SECADI, com regulamentação a ser realizada.

Entretanto, para que a universalização ocorra, há que se buscar efetivar os outros dois princípios da educação inclusiva: flexibilidade e acessibilidade.

Flexibilidade e Acessibilidade: as diferenças como ponto de partida e chegada

A flexibilização é um princípio tão relevante quanto os dois anteriores, pois se há o compromisso com a universalização do ensino, há que se reconhecer e valorizar as diferenças sociais, econômicas, culturais presentes na realidade nacional.

Ora, para se atingir à população indígena e quilombola, é necessário que os tempos escolares e o currículo abriguem a sua realidade. Como fazer com que uma criança que vive nestes contextos, fique aprisionada a uma sala de aula, por aproximadamente quatro horas e meia diariamente, durante 200 dias letivos? Isto seria um tormento, uma agressão. Neste sentido, a própria LDB, já prevê no seu art. 3º, inciso I, que a educação será ofertada em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Para que esta se efetive há que se flexibilizar as condições de oferta e de permanência, desde que a mesma atenda ao previsto no art. 24 desta lei. Ainda, se permite que ocorra a organização de diferentes formas, conforme previsto no art. 23.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 2017, p.17)

Há uma variedade de possibilidades de organização dos tempos escolares para se permitir que todos tenham condições de se enquadrar ao sistema escolar, logo, normalizar-se de acordo com os padrões desejados pelo sistema político econômico. Assim, se a escola estiver localizada em um assentamento rural e/ou em suas proximidades, em um quilombo e/ou tribo indígena, em locais com fortes oscilações climáticas, que não possibilitem as condições para

que os estudantes consigam chegar até ela, poderá ter um calendário escolar que atenda a diversidade do ambiente. A questão é que, para se haver estas modificações, os profissionais precisam estar qualificados e comprometidos com o princípio da acessibilidade. Ou seja, o que é central na relação da escola com a comunidade é a necessidade desta para o acesso e manutenção das crianças em idade escolar na escola, e, não, os desejos de organização dos profissionais, tais como, calendário único com a rede urbana, por exemplo.

A acessibilidade atitudinal está relacionada à mudanças de atitudes e precisa ser focada nas relações interpessoais. Sua presença, no entanto, está intimamente ligada ao acesso ao conhecimento científico e legal. Os profissionais da educação precisam ter acesso à processos de formação inicial e continuada que os subsidiem, fundamentalmente teoricamente para compreender, analisar, ponderar e criticar o processo. Mas do que isso, que seja capaz de instaurar um compromisso social e político deste profissional, para aproveitar dos espaços constituídos como forma de criar condições para a resistência e resiliência das minorias engolidas pelos ditames de quem tem o poder econômico e político do país. O direito à educação é uma forma se sair e/ou de se manter da/na ignorância e se colocar sob o/no domínio político econômico de grupos majoritários a essa população, considerada minoritária.

Quanto ao currículo, o art. 26-A. determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 2017, p.21). Conteúdos estes desprestigiados, mesmo com a sua inserção na LDB, pois sua concretização, segundo os anseios e compromissos dos/com os grupos sociais negros e indígenas, carece de acessibilidade conceitual e atitudinal dos profissionais. Quem não conhece os conceitos e suas interrelações, não consegue mudar de atitude, tão pouco, pensar e planejar práticas pedagógicas acessíveis, ou seja, adequadas ao interesse e necessidades de seus estudantes.

O princípio da acessibilidade está intimamente ligado à formação. Se a formação docente, na atualidade, no Brasil, ainda ocorre, em sua maioria, no setor privado, muito focada apenas no saber fazer, na reprodução de práticas engessadas e tradicionais, este princípio fica sempre prejudicado, pois, sua aplicabilidade não é possível de ser enquadrada em padrões predeterminados, pois demanda de conhecer o outro, àquele no e pelo qual o fazer educativo é destinado não é parte da formação ofertada. Esta situação reforça os interesses majoritários dos grupos políticos e econômicos que não estão preocupados com a qualidade socialmente referenciada. Para estes, quanto menos houver acesso ao saber pensar, melhor. Assim, só lhes interessam o acesso à escola e a aprendizagem que os possibilitem agregar os valores da alta performance e empregabilidade, perfis dos egressos demandados na atualidade.

No tocante a flexibilização curricular a LDB prevê no art. 28, que sejam realizadas adequações na educação básica para a população rural e de acordo com as especificidades de cada região,

[...] I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2017, p.21-22).

O texto legal, ainda introduz a acessibilidade pedagógica, quando diz que será necessário o uso de metodologias apropriadas as condições dos estudantes. A acessibilidade pedagógica requer um preparo do docente, para que ele seja capaz de compreender a realidade, as necessidades e demandas de seus estudantes e as articule com os conteúdos curriculares que precisa ministrar. Neste processo, é necessário que os docentes sejam capazes de pensar estratégias, caminhos alternativos mais adequados ao ensino e, consequentemente, com maior potência para gerar aprendizagem dos estudantes.

Outra forma de acessibilidade é apresentada no art. 32 da LDB, a comunicacional, que prevê no parágrafo 3º que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, sendo, contudo, assegurado “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 2010, p.26). A LDB não apresenta, mesmo no texto atualizado utilizado aqui, a questão relacionada ao direito das pessoas Surdas⁵, desde 2002, de se utilizar da língua de sinais como forma de comunicação, instrução e aprendizagem, decorrentes da lei 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/05.

No tocante à educação especial, a LDB traz um capítulo destinado a este público, o capítulo V, de acordo com o exposto acima, no seu art. 59, determina que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 2010, p.40).

Neste aspecto, a política de inclusão educacional, quando relacionada ao público da educação especial, apresenta princípios equivalentes aos dos demais níveis e modalidades de ensino, sendo que está não é mais substitutiva. Demarca-se a impossibilidade da exclusão deste público do espaço escolar em decorrência de qualquer forma de discriminação, ou seja, a deficiência não pode ser tomada como fator de exclusão educacional. Acrescenta-se o direito ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na instituição regular de ensino, a qual precisa assegurar as adequações curriculares e metodológicas necessárias a este público, de forma a criar um ambiente educativo capaz de ma-

⁵ Usa-se surdo com s maiúsculo para demarcar que este é usuário da Língua de Sinais, possui identidade relacionada à traços culturais próprios da comunidade Surda.

ximizar as condições de desenvolvimento acadêmico e social destes estudantes. Tais direitos são explorados em regulamentações próprias para a área.

A acessibilidade é entendida, neste texto, como o conjunto de mecanismos, técnicas e conhecimentos que propiciem a todos condições de acesso físico, intelectual e afetivo aos bens construídos historicamente pela humanidade, compromissada com a garantia de vida independente a autônoma⁶ a todos. No tocante ao público da educação especial a Lei 13.146/2015, assim a define em seu art. 3º:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...] (BRASIL, 2015, p.1)

Conforme, foi sendo explorado ao longo do texto, a acessibilidade é um princípio salutar à educação inclusiva, como os demais, no entanto, é ela que está mais próxima da relação pedagógica entre estudante e professor. Assim, se apresentou a acessibilidade atitudinal, a pedagógica, a conceitual e a comunicacional. Há ainda a arquitetônica que é a mais conhecida e explorada, pois tem haver com as condições de ir e vir, com independência das pessoas com deficiência física. Está e a mais fácil de se conseguir por estar relacionada apenas aos aspectos de planejamento econômico. As demais dependem de mudança de posturas pessoais e coletivas.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Resolução 2/2015 do CNE, apresenta em seus considerandos, os princípios basilares da educação brasileira, vinculados à educação inclusiva.

[...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; [...] a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, [...] (BRASIL, 2015, p. 1)

É difícil ler em um texto escrito em 2015, a referência ao respeito à liberdade e apreço à tolerância, como valores da formação de profissionais da educação. Já não seria o momento de todos nós educadores reconhecermos o

⁶Independência está ligado ao ato e/ou condições de realização de ações de vida diária sozinho, enquanto autonomia, se relaciona com a capacidade de tomada de decisões sozinho. O sujeito autônomo é aquele que faz escolhas para a própria vida, decidindo, inclusive sobre as suas ações quanto a independência. Ele é quem sabe se realizará suas atividades de vida diária sozinho ou na companhia de outros.

direito de todos às diferenças, sejam elas de credo, de etnia, cultura, orientação sexual, etc. Tolerar é algo muito mesquinho, que parte do princípio que cabe, a uma parte da relação deixar o outro ser. Ora, este conceito não tem espaço, definitivamente, no ambiente formativo que se pretende compromissado com uma sociedade justa e democrática. A seguir de forma muito sucinta no art.3º, parágrafo 5º, quando apresenta os princípios que irão nortear a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica orienta para uma formação que assegure o direito dos estudantes à educação de qualidade. Mas não define que qualidade seria a esperada, que tenha compromisso social, político e ético para a consolidação de uma política nacional soberana, democrática, justa e inclusiva, promotora da emancipação das pessoas e grupos sociais. Ainda, com condições para reconhecer e valorizar a diversidade, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2010).

Discursivamente o texto, abriga os interesses resultantes das lutas dos movimentos sociais, mesmo que os direcione ao parâmetro da diversidade e não das diferenças. Ou seja, de fato, o texto foge pela tangente e não se compromete com grupo algum. Uma vez que o diverso não se adere ao nada especificamente, pois trata do variado, daquilo que são tidos como interesses de todos, mas não presta contas a ninguém. Em contrapartida, as diferenças, são plurais, múltiplas, mas identificáveis, pois possuem aderência com pessoas e/ou grupos sociais, logo, há a quem prestar contas e por quem ser cobrado.

Os parágrafos 6º e 7º do mesmo artigo, apresentam o compromisso com elementos da acessibilidade conceitual, atitudinal e pedagógica no que se refere à promoção de uma formação que atenda aos princípios da diversidade étnico racial, éticas, estéticas e relativas, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural que precisa compor a formação de profissionais da educação. Em seguida no art.5º, inciso VIII, defende uma formação que proporcione ao seu egresso, elementos capazes de promover a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. (BRASIL, 2010, p.6). Respeitar as diferenças é muito pouco, uma vez que o respeito não promove mudanças, pois não gera implicações com o sujeito, o professor neste caso, respeita seu estudante, deixa-o permanecer em sua turma, mas não se envolve com ele a ponto de provocar mudanças na sua realidade. Outra vez, o texto traz o compromisso com a diversidade, o que de fato não irá implicar em modificações na formação do egresso dos cursos de formação inicial e/ou continuada pelas questões já apresentadas. Em suma, o texto segue não avançado ao apresentado aqui. De fato, apesar de ter sido amplamente debatido, incorporou os valores voláteis e fluidos da contemporaneidade. Não rompe com modelos, mas os fixam e estabelece diretrizes para conseguir implementa-los. Assim, o texto das diretrizes reforça os valores da política econômica vigente.

Considerações finais: entre reflexões e ponderações, surgem voos rasantes, mas voos...

Ao longo do texto foi possível perceber como os princípios da inclusão escolar foram sendo concretizados enquanto um imperativo de Estado, de forma que atinge a todos os cidadãos. Fica a pergunta, como se libertar dessas teias que nos entrelaçam e nos levam a pensar em uma educação capaz de proporcionar um novo sol? Como vencer a onda conservadora atual e continuar abrindo caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, que reconheça e valorize o potencial das pessoas demarcado por suas diferenças? É o que se pretende pensar nesta parte do texto.

Primeiro é preciso entender o que a inclusão provoca na sociedade. Segundo Lopes e Fabris (2013), alguns aspectos são elementares para se compreender os efeitos desse movimento na realidade educacional. No conjunto há uma ampliação da movimentação das pessoas, que antes ficavam restritas a uma experiência educacional, agora, elas circulam no sistema educacional, mesmo que isto não lhes proporcione condições de independência e autonomia. Existe também um certo movimento de ampliação das produções científicas, culturais e tecnológicas que atendam às demandas dos grupos antes excluídos, ou melhor em situação de in/exclusão. As diferenças são tomadas como mercadorias que são ajustáveis aos mercados, assim, se produz equipamentos de acessibilidade tático, visual, auditiva, como, também vestuários, brinquedos, etc., próprios de uma cultura, como forma, inclusive, de os fazer ter a sensação de fazer parte do processo.

Traz-se para o ambiente educacional, práticas individualistas que promovem valores relacionados à competitividade e a responsabilização individual pelos sucessos e fracassos cotidianos de cada um. Estas passam a ser contingências que dominam as formas de vida e de governo da sociedade. Hoje a inclusão é uma contingência, uma realidade neoliberal imposta e comprada pela sociedade como uma verdade, estabelecida discursivamente conforme explicita Foucault (1970).

Vencer este processo e poder ver um novo sol, significa, portanto, estabelecer uma crítica radical à inclusão, enquanto imperativo de Estado. Para tanto há que ter disposição e disciplina de estudo para:

- a) conhecer e compreender epistemologicamente a inclusão enquanto um conjunto de práticas que articuladas governam a si e ao outro. Ou seja, é preciso permite-se entender esse arsenal que fundamenta e produz o discurso inclusivo, para a partir, dessa compreensão poder encontrar fundamentos capazes de minar o discurso e seus fundamentos na formação docente e na rede que entrelaça a escola e a sociedade em si;
- b) buscar compreender as raízes dos acontecimentos, e, nesse mecanismo, identificar as diversas condições de possibilidades daquilo que a fundamenta, para poder estabelecer outras formas de ler a realidade e encontrar fundamentos capazes de substituir esta “verdade” construída e validada socialmente;

- c) conhecer, analisar e problematizar as condições reais para sua emergência discursiva e materialidade na realidade social;
- d) compreender a construção discursiva que lhe oferece sustentação epistemológica capaz de produzir materialidade na realidade educacional e social brasileira;
- e) identificar e compreender a inclusão como uma política da racionalidade neoliberal de Estado, logo, há que se perceber a dimensão que ela ocupa no cenário internacional e suas intercorrências no cenário nacional.

Essa postura de enfrentamento epistemológico da temática inclusão, permite a sua compreensão como uma lógica fortalecida por mecanismos disciplinares, que levam ao enquadramento de todos a uma norma única, padronizada, como a desejada e esperada pelo sistema político e econômico. Neste mecanismo, não há espaço para movimentos coletivos, fraternos e solidários. Pelo contrário, se busca a individualização em detrimento da individualidade. Há a captura da subjetividade de cada um, que, no movimento de subjetivação, é levado a aderir aos desejos do capital, assumido para si seus valores e princípios: eficiência, eficácia, boa performance, empregabilidade, trabalho com formas alternativas de contrato, etc. Dessa forma as, relações entre Estado e mercado são fortalecidas de acordo com as estratégias de investimento individual e a capitalização das pessoas por meio dos mecanismos que visam estabelecer e fortalecer a subjetividade flexível e aberta.

Neste processo, todos passam a ser responsáveis por si e pelos outros, estabelecendo o que Lopes e Fabril (2013) denominaram de subjetividade inclusiva, denominada como estratégia do Estado para desenvolver na população, uma norma padrão de se pensar, de ser e de ocupar-se consigo e com o outro, em processos de autovigilância e vigilância de todos ao mesmo tempo. Este processo é alimentado pela competitividade que é impregnada em todos, desde a mais tenra idade, pelos meios de comunicação de massa e pela escola. Desta forma, as pessoas são subjetivadas e passam a seguir as regras do jogo do Estado neoliberal, assumindo uma autonomia auto empreendedora, que visa a produção e o consumo. Todos assumem a responsabilidade de educar a todos, promovendo o que as autoras denominam de governo eletrônico da população, estabelecido via inclusão, enquanto verdade inquestionável, desejosa de todos, imposta para si e para o outro.

Criar condições de se estabelecer um novo sol, requer compromisso com a promoção de contradiscurso, com o estabelecimento de propostas capazes de vencer com este ideário. Ou seja, é ter disposição para remar contra a maré! É fazer com que as pessoas percebam que, muitas vezes, fazem parte dos grupos, até compartilham os mesmos espaços, mas suas condições de participação são distintas. Não há participação real nos mecanismos de tomada de decisão. O Estado gerenciador e regulador detém o controle dos processos decisórios. Se cria a sensação de participação, de estar incluído, de estar ativos, atuantes, mas, na prática os órgãos deliberativos são assumidos pelos grupos que detêm o poder econômico e político.

Assim, são felizes os desafiliados, pois, são inúteis para o mercado, por conseguinte, estão livres de suas garras e podem reunir condições de empoderamento de si, atuando como auto advogados de suas pendencias, com potencial de resistência e resiliência frente ao dinamismo e força do Estado neoliberal.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, CNE/MEC **Resolução n.02 de 1 de Julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso 22/04/2018

BRASIL, **Decreto Nº 7.611, DE 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 18/04/2018.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso: 13/04/2018

BRASIL, **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Palácio do Planalto, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 22/04/2018.

BRASIL, MEC/SASE. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 18/04/2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012

INEP/MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1998, p.49-50 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000209&pid=S0102-883920000010000600038&ln. Acesso em: 28/04/2018.

LOPES, M.C.; FABRIS, E.H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

CAPITULO VI

ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO - AH/SD: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Isabel de Araujo
Maria Helena Dias Fratari
Cleusa Aparecida Oliveira Santos

Os movimentos mundiais em prol dos direitos humanos impulsionaram os grupos multiculturais na busca pelo respeito à identidade e diferença, provocando reflexões para que haja mudanças no âmbito da escola de forma que a inclusão, o respeito e o trato para com essas diferenças se tornem uma realidade. Esta concepção se fundamenta em uma visão sistêmica de desenvolvimento educacional e ensino que favorece a compreensão da aprendizagem como um processo contínuo, a interface entre as diferentes áreas do conhecimento e a colaboração entre as esferas públicas para a efetivação das políticas e práticas educacionais.

Apesar dos avanços nessa perspectiva, no atendimento ao aluno com AH/SD ainda persistem dúvidas de como proceder e organizar programas e serviços que proporcionem seu pleno desenvolvimento, o que pode resultar em um grande desperdício de potenciais.

Nesse sentido, procurando garantir e traçar as diretrizes para que sejam efetivados programas e serviços que contemplam com qualidade as reais necessidades do público da Educação Especial o Ministério da Educação e Cultura (MEC) busca desde meados de 2000, por meio da SEESP – Secretaria de Educação Especial e atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, desenvolver, orientações políticas e práticas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e consequentemente para as altas habilidades/superdotação. (Araújo e Alencar, 2013). Como partes dessas ações têm a ressignificação dos serviços da Educação Especial e, portanto, de outra perspectiva de Atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado: definição e objetivos

De acordo com Gomes (2010) o AEE, decorre de uma nova concepção de Educação Especial, regulamentado pela Constituição Federal de 1988, e outros documentos legais que embasam e subsidiam a Educação na perspectiva da Inclusão.

Sendo assim, o AEE é o serviço da Educação Especial que contribui para o processo de atendimento as diferenças e consequente ressignificação

de saberes e práticas da educação escolar comum, constituindo-se em uma das condições para a inclusão escolar dos alunos com deficiência física, intelectual, sensorial, transtorno Global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De forma geral o AEE visa promover o desenvolvimento biopsicosocial, emocional dos alunos acima mencionados por meio de aprendizagens que diferem dos conteúdos curriculares, mas que são necessárias para transpor as barreiras que limitam o acesso ao saber. Para tanto se utiliza de estratégias teórico-metodológicas diferenciadas daquelas aplicadas usualmente em sala de aula priorizando a exploração do lúdico e da criatividade sem se tratar, portanto, de reforço escolar, apesar das atuações da educação especial ao longo dos anos terem deixado margem para isso.

As diretrizes operacionais do AEE são instituídas e consolidadas pela Resolução CNE/CEB n. 04/2009, que especifica que,

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.2).

Assim, essa Resolução, além de estabelecer a função do AEE, também define seu lócus e sua aplicação. Isso se encontra regulamentado em seu Art. 5º o qual apresenta a seguinte redação:

[...] O AEE deverá ser realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2)

Dessa forma os preceitos contidos neste artigo, embora especifique que o AEE possa ser oferecido em vários locais, reafirmam a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para a sua realização. Estas salas referem-se a um conjunto de equipamentos e recursos pedagógicos de acessibilidade repassados pelo MEC, cujos espaços, organização e funcionamento são de responsabilidade dos profissionais da educação especial, diretores, professores, e comunidade escolar.

Nestas salas, os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o número de alunos por professor no AEE deve ser definido, levando-se em conta, fundamentalmente, o tipo de necessidade educacional que apresentam. (MEC, 2010)

As SRMs são denominadas de tipo I e tipo II e o que as distingue são a

especificidade do material, os equipamentos e a multifuncionalidade ao público a que se destina, sendo que, para as AH/SD devem conter os recursos didáticos pedagógicos que promovam a criatividade e o desenvolvimento do talento dos alunos nesta condição.

Assim, pensar na sala de recursos como local para atender alunos com AH/SD é vislumbrar espaços e cenários que retratem uma ambiência capaz de assegurar o aprofundamento ou enriquecimento curricular, a investigação científica nas áreas de interesse do aluno, enfim que proporcione a criação em todos os estilos e características das habilidades e talentos que apresentam.

Nesse contexto na sala de recursos multifuncionais ou sala de AEE, o aluno com AH/SD tem a possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos acionando a complexa cadeia das funções psíquicas superiores, revelando a possibilidade de expressão do pensamento imaginativo e criativo.

Alves (2006) sugere que a Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com AH/SD ofereça,

estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno; oportunidades para a descoberta do potencial dos alunos nas diversas áreas do ensino; identificação e realização de projetos do interesse, áreas de habilidade e preferências dos alunos; atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, pequenos cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica; desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades sociais da comunidade, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local por meio de sugestões para a resolução de problemas enfrentados pela população; procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço dos alunos nas séries ou ciclos. (ALVES, 2006, p. 34).

Contudo, para que essa sala seja como o descrito pela autora, é fundamental também que o AEE esteja incluso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este é o documento norteador de todas as ações desenvolvidas por ela e reflete as necessidades e multiplicidades de ações inerentes à diferença e diversidade do contexto institucional.

O AEE Para as AH/SD na Perspectiva da Educação Inclusiva

A efetivação de uma proposta de AEE na perspectiva da Educação inclusiva encontra suas bases na consolidação dos documentos legais, dentre eles a Resolução CNE/CEB n. 04/2009, uma vez que estes asseguram o direito e as condições para o acesso e possível permanência na escola comum.

Segundo Moreira e Lima (2012), em se tratando do AEE na área das AH/SD, seu grande impulso ocorreu em âmbito nacional no ano de 2005, com a proposta de implantação dos NAAH/S em cada Estado Brasileiro e Distrito Federal. A partir de então as discussões sobre a sua organização se tornaram

mais efetivas

Deuner e Vieira, pesquisadoras sobre o assunto afirmam que

[...] quando se fala em AEE para alunos com AH/SD numa perspectiva da educação inclusiva faz-se necessário pensar além do atendimento propriamente dito. Ao planejar o AEE, é necessário lembrar-se a complexidade da instituição escola, envolvendo fatores organizacionais, administrativos e pedagógicos, os quais devem estar relacionados entre si de tal forma que possam garantir o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, ao mesmo tempo em que favoreçam o atendimento educacional dos últimos. (DEUNER E VIEIRA, 2012,p.193).

Isto significa que, vários são os aspectos a ser analisado ao se pensar o AEE para os alunos com AH/SD numa perspectiva inclusiva, sendo fundamental considerar que, embora esses tenham garantido a sua matrícula no sistema comum de ensino, ainda não são identificados e nem suas necessidades atendidas de forma integral. Talvez pela falta de formação e de conhecimento dos profissionais sobre como atuar com os mesmos ou pela própria estrutura organizacional da escola que dificulta o desenvolvimento de ações para as AH/SD.

Assim, para a identificação e estruturação de uma ação pedagógica que possibilite aos alunos com AH/SD desenvolver seus talentos, a escola precisa contar com o apoio do AEE e considerar que uma das principais dificuldades enfrentadas por esses alunos são as barreiras atitudinais.

Vale dizer que conforme seus princípios, uma Educação Inclusiva de todos e para cada um precisa levar a efeito a necessidade da escola, no que se refere aos alunos com AHS/SD e comunidade. E o AEE, deverá contribuir para o cumprimento do direito constitucional indispensável a este aluno, sugerindo alternativas/assessorando no movimento de reorganização das práticas de ensino e dos recursos, para que atendam as diferenças individuais e promovam o desenvolvimento de potencialidades, talentos e criatividade.

Desta forma o trabalho a ser desenvolvido no AEE numa perspectiva da Educação Inclusiva requer inovação de práticas saberes e fazeres, ou seja, inovação didática. Envolve também, interesse e comprometimento por parte do professor em atender o aluno com AH/SD de forma a possibilitar-lhe o desenvolvimento com liberdade e criatividade.

Relativo à questão da necessidade de inovações pedagógicas, alguns autores entre eles, Perez e Freitas, (2014), discorrem sobre práticas educacionais que têm sido utilizadas no atendimento a essa categoria como a aceleração, o agrupamento por interesses e e programas de enriquecimento intracurricular e extracurricular4sempre articulados com a prática pedagógica geral do contexto escolar. (Freitas, Pérez, 2012).

O Modelo de Enriquecimento Curricular: algumas considerações

O Modelo de Enriquecimento Escolar foi elaborado por Renzulli, (RENZULLI

& REIS, 1986) trata-se de um modelo triádico e segundo Fleith (2007) envolve características primordiais como: a dinamicidade das atividades, o desenvolvimento da autonomia, o impulso, a tomada de decisões dos alunos, e a inclusão da comunidade porque faz com que aproveitem seu contexto na concretização de suas propostas.

Existem, entretanto, outros autores que abordam as questões do enriquecimento para AH/SD e suas interfaces, como Virgolim (2007), Gama (2006), Guenther (2006), Cupertino (2008), Pinto e Fleith (2004) e Alencar & Fleith (2001), havendo também um consenso entre eles quanto ao Modelo de Enriquecimento Escolar (The School wide Enrichment Model – SEM), construído por Renzulli (1986)

A proposta do SEM traz uma perspectiva multidimensional e sistêmica do entorno da educação da pessoa com AH/SD e dessa forma congrega com os preceitos de uma educação menos excludente e para cada um. O AEE nessa abordagem, parte da premissa de que quanto mais for oferecido a eles, melhores condições de aprendizagem terão.

Nesse sentido, uma das preocupações do AEE é desfazer-se de mitos e crenças equivocadas que existem acerca da AH/SD e contribuir para a promoção dos níveis de enriquecimento curricular conforme necessidades desses alunos. Planejar o AEE para eles implica na elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que leve em consideração a construção de uma proposta que atenda o talento e criatividade de cada aluno. Por isso o plano de AEE só será possível de ser organizado e posto em prática a partir da identificação de suas singularidades/habilidades.

Ressalta-se que, os alunos com AH/SD nem sempre apresentam as mesmas habilidades e aptidões, nem todos têm o mesmo potencial e não necessitam apresentar todo o conjunto de características indicadoras das altas habilidades e por isso a relevância do modelo de enriquecimento escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Renzulli 1986, 2001& Reis 1997 apud Pinto e Fleith 2004

[...] o Modelo de Enriquecimento Escolar que propõe a inclusão, em cada unidade do currículo regular, de serviços instrucionais que ajustem o conteúdo e estratégias educacionais às características dos alunos, incrementam a quantidade e a qualidade das experiências deste aprendizado e oferecem vários tipos de enriquecimento às experiências escolares. (PINTO E FLEITH, 2004, p.57)

Esta proposta demarca uma diferenciação no ensino, no atendimento e na aprendizagem do aluno com AH/SD no contexto da escola comum, valorizando a prática docente. Pode-se dizer que isso incide em um grande desafio porque implica na mudança de postura, de atitudes e no rompimento de pre-

conceitos. Implica também estar aberto para rever conceitos e assim mudar historicamente a educação e suas práticas junto a esses alunos.

Exemplo disso são os programas realizados de acordo com o Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli (1986), em que, utilizam um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica pensadas para gerar o envolvimento de professores, alunos e comunidade em prol de um enriquecimento da aprendizagem que

[...] podem ser implementadas em salas de aula regular ou em salas especiais. Geralmente, estas atividades são implementadas individualmente, com cada aluno por meio do estudo independente, ou são organizadas investigações em pequenos grupos de interesse nos quais são oportunizados minicursos e desenvolvimento de centros de interesses. (PINTO E FLEITH, 2004, p.56-57)

Sendo assim, o AEE estando em consonância com a perspectiva da Educação Inclusiva precisa assumir suas responsabilidades de prover uma complementação/suplementação cada vez mais responsável, colaborativa e consequentemente mais humana. Ele precisa ressaltar e promover uma ambiência e uma diferenciação do ensino, que tenha como corpus uma concepção de Superdotação que reflete a abordagem epistemológica adotada pelo programa ou escola (Virgolim, 2007).

O AEE como complementação/Suplementação Pedagógica

Mediante os documentos orientadores do MEC (2007) a complementação/ suplementação do AEE corresponde a estratégias de intervenção pedagógica dos Grupos de Enriquecimento Escolar.

Os programas de enriquecimento escolar nas salas de recursos envolvem a criação de oportunidades para trabalhos autônomos, verificações científicas nos campos do conhecimento conforme as capacidades, aptidões e interesses dos alunos, assim como, o estímulo ampliação e manifestação de talentos do pensamento criativo e produtivo. (Freitas & Stobäus, 2011)

No contexto da escola o enriquecimento pode ocorrer por meio de monitorias, tutorias e mentorias, desde que acolha às singularidades dos alunos com AH/SD. Nesse sentido, a suplementação deve consistir em atividades que enriqueçam a linguagem oral ou escrita, a lógica, a produtividade criativa, atividades representativas como: a pintura, o desenho, montagem construtiva, modelagem, artes cênicas.

Enfim, a complementação/suplementação pedagógica por meio do AEE para AH/SD, implica em atividades que proporcionem a expressão original, fluência e flexibilidade de pensamento que trazem contribuições singulares para o sujeito e sua constituição no mundo.

É possível dizer, portanto que as ações de complementação/suplementação pedagógica no AEE para AH/SD devem promover o aprimoramento do saber, das habilidades e o desenvolvimento das funções complexas do pensa-

mento associadas à motivação e interesse, gerando força motriz para a imaginação criativa. É necessário estabelecer ações pedagógicas adequadas que venham provocar o aluno para que não sejam somente consumidores de conhecimento, mas também produtores, em uma rede e conexões de saberes. Para tanto, existem algumas funções específicas a serem cumpridas pelo professor em sua atuação no AEE.

O Papel do Professor

Independente do público alvo da educação especial, a característica principal para atuação do professor do AEE é o de complementar/suplementar a formação do aluno conforme a Nota Técnica nº 11/10 que traz as orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

As atribuições do professor contidas na referida Nota Técnica são:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos;..... 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a 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; 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010 p.4 e 5)

Concernente aos alunos com AH/SD, além de todas essas atribuições, ainda é fundamental, a compreensão do professor de AEE e também do professor da sala comum de que, esses alunos necessitam ser identificados. A partir da identificação faz-se necessário uma proposta pedagógica que responda as suas individualidades conforme já mencionado.

Para tanto, esses professores devem possibilitar reflexões sobre as contradições inerentes ao ato de saber/fazer, relativizando o lógico e o concreto, permeados pela dialogicidade. Devem articular e criar estratégias para eliminar os impedimentos na elaboração dos conhecimentos, ser flexível, inovador, promover o desenvolvimento da fluência, do pensamento original, criativo e divergente e criar uma ambição que promova desafios culminando na construção de uma nova realidade.

Neste sentido, o professor que atua na SRMs no atendimento as AH/SD deve cuidar segundo Alves (2006) das condições básicas do aluno

garantindo o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos, “promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo de ensino e aprendizagem, por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou aceleração curricular; promover ou apoiar a realização de cursos, participação em eventos, seminários, concursos e outros; orientar quanto ao uso de equipamentos e materiais específicos e/ou estabelecer parcerias para esse fim, quando se tratar de assuntos especializados.” (ALVES, 2006, p.34)

Nessa perspectiva, uma das teorias que sustenta e contribui para materializar o movimento e proposta para esses professores materializarem esse movimento no seio de suas ações, é a concepção da Psicologia Histórico-Cultural, elaborada inicialmente por L. S. Vygotsky em 1924, e após por Luria e Leontiev, dentre outros. Os fundamentos dessa teoria possibilitam a compreensão de que a aprendizagem se dá pelas relações sociais, em que o sujeito influencia e é influenciado por seu contexto sociocultural, transformando-o.

Segundo Virgolim, (2007, p.37) se o aluno encontra um ambiente privilegiado onde “se lhe for dada a oportunidade de fazer escolhas significativas sobre sua própria aprendizagem, de explorar livremente, manipular uma ampla variedade de materiais e receber estímulos variados, terá uma aprendizagem muito mais efetiva”. O aluno, nesta perspectiva, é compreendido como ser histórico, sendo que a mediação do professor tem papel importante no seu processo de humanização. Igualmente importante, é o papel da família, da escola e da atividade pedagógica mediada pelo professor bem como, as relações com o conhecimento sócio-histórico como propulsor do desenvolvimento das funções psicológicas.

Estas funções se apresentam como: as sensações e as percepções, a atenção inicial e atenção voluntária, a memória, a linguagem e o pensamento, abstração, generalização e o raciocínio lógico, entre outras, às quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente, Goulart (2011).

Sua atenção inicial e atenção voluntária desde bebê apresentam capacidade de associar elementos com significados para novas configurações, aptidão, interesse, agilidade, facilidade, flexibilidade para apropriar ou ativar informações apreendidas Goulart (2011), e assim, discriminar e ordenar os indícios ou ações mais importantes seja nas áreas do talento acadêmico ou produtivo criativo. Renzulli (2004).

No dizer de Vygotsky e Luria (1996)

a criança com AH/SD demonstra eficiente memória desde pequena, utilizando-se de recursos linguísticos por meio do uso de mediadores culturais como exemplo a figura para lembrar a palavra que eleva a memorização e são aprendidos na escola: leitura, uso da representação numérica de quantidades, cálculo mental que permitem relações

complexas em nível de abstração, assim a criatividade está relaciona aos fatos anteriormente vividos e estão registrados na memória. A linguagem e o pensamento expressam as operações lógico-verbais do pensamento, acionando funções complexas advindas do acesso aos mediadores culturais, dispostos em seu meio e em um curto intervalo de tempo, e na escola a criança sozinha realiza operações mentais elevando os níveis do raciocínio lógico. (VYGOTSKY E LURIA 1996 apud BRANDÃO 2011, p.37)

Logo, os alunos com AH/SD utilizam com facilidade a abstração, generalização e o raciocínio lógico de modo rápido e eficiente. Realizam cálculos mentais e expressam a resposta conclusiva, e desde pequenos demonstram curiosidades por diferentes meios como: a escrita, o desenho, a oralidade, composições artísticas e também operações lógico- verbais do pensamento. Esses alunos revelam em sala de aula interesse por temas inusitados que não estão contemplados no currículo da escola.

Mediante esse universo, o professor do AEE e do ensino regular em seu planejamento deve propiciar condições favoráveis à aprendizagem, desenvolvimento e realização do potencial de seus alunos levando em conta as idiossincrasias, os saberes e encorajando talentos, competências e habilidades em seus diversos graus e níveis de abstração.

Faz-se necessário então, que esses professores realizem práticas educacionais que contemplem as inteligências múltiplas que segundo Gardner,

se a sensibilidade às diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem se tornar parte dos modelos mentais construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores provavelmente será muito mais capaz de atingir cada aluno de maneira mais direta e efetiva” (GARDNER 1995, p. 213).

Esse pensamento traz um perfil de professor reflexivo que busca proporcionar aprendizagem contextualizada, significativa e problematizadora.

Complementando esse perfil, Renzulli (2004) pontua que as práticas de ‘um professor competente, motivado e apaixonado pelo que ensina sensível às diferenças individuais cognitivas de seus alunos, não podem ser desprezadas se quisermos obter um ensino de alta qualidade’.

Assim Armstrong 2001 apud Virgolim, 2007 comenta que:

Pensando nos diversos estilos de aprendizagem que as crianças apresentam quando tendem a uma determinada inteligência de forma mais expressiva, descreve as necessidades cognitivas específicas do aluno para o melhor desenvolvimento em sala de aula. Este conhecimento é importante para subsidiar a instrução em sala de aula, de forma que a maior parte da aprendizagem na escola possa ocorrer através dos tipos de inteligências preferidas por eles. Além disso, lembra Armstrong que a maioria dos alunos apresenta áreas fortes em vários domínios, de modo que o professor deve evitar categorizar a

Essa ideia reafirma a importância de se considerar a concepção das múltiplas inteligências ao analisar o perfil de aprendizagem dos alunos com AH/SD de forma a desenvolver uma prática pedagógica seja ela coletiva ou individual coerente com o perfil identificado.

Considerações Finais

Pensar em uma escola que trabalhe estilos e aprendizagem promovendo a criatividade e desenvolvendo habilidades e talentos requer romper com velhos paradigmas para atender as constantes transformações. Também, reconhecer as diferenças individuais de cada aluno e aceitá-las sendo ponto de partida na construção de uma escola realmente inclusiva, onde não haja discriminação, classificação, categorização pela diferença e exclusão e que seja cada vez mais solidária e democrática.

Para tanto Mantoan, (2010) afirma que,

[...] as escolas devem rever suas posturas a partir da reconstrução de conceitos e redefinição das suas práticas pedagógicas, pois “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. (MANTOAN, 2010, p.7)

Essa afirmativa quanto ao papel da escola na perspectiva da diferença humana tem sido foco de discussão e provoca inquietações ao sistema tradicional de ensino.

Nesse sentido, Alencar (2007) argumenta que a escola só aprenderá a respeitar os seus alunos se estiver aberta para conhecê-los. Essa conscientização passa pela ruptura de velhos paradigmas arraigados, social e culturalmente que são difíceis serem rompidos. Tal fato se materializa, à medida que o processo educativo conta com a participação de todos e com a busca do progresso de cada um.

Assim, o AEE e escola comum deve respeitar à originalidade, habilidades e anseios individuais, proporcionando oportunidades e desafios a essa diversidade e multiplicidade de atores que compõem o universo da educação escolar.

Nesse sentido segundo Virgolim (2007) a instituição escolar na perspectiva da educação inclusiva tem como compromisso e meta estabelecer considerações, princípios e práticas que valorizem os diferentes saberes para promoção da criatividade, motivação, talento e habilidades para os alunos com AH/SD.

Isto significa a sistematização de ações educativas que remetem a construção da identidade coletiva e individual e sistêmica da escola, pois de nada adianta as mudanças apenas no âmbito da sala de aula ou do AEE, se não houver um envolvimento e vontade coletiva de toda a escola.

Portanto um trabalho colaborativo que oferte espaços apropriados e

propicie a sinergia dos contextos regular e especial/AEE, deve refutar a fragmentação e a homogeneidade que se apresentam como barreiras mediante as propostas que estimulam o desejo e a aprendizagem.

Nesse contexto professores que repensam suas práticas e buscam um olhar para as características e estilos de aprendizagem de cada aluno minimizam as consequências de um trabalho generalizado e uniforme que penaliza e tolhe a criatividade de todos e mais especificamente das pessoas com AH/SD.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de & FLEITH, D. S. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAUJO, M.R. de. ALENCAR, L. A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/ Superdotação: In **Revista Brasileira de Altas Habilidades Superdotação**. 2013. Disponível em:<<http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=97>>. Acesso em 27 de maio de 2014.

BRANDÃO, S. H. A.; MORI, N. R. Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu: Anped, 2007. v. 1. p. 1-17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____, S. H. A. **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: O Atendimento em Sala de Recursos no Estado do Paraná**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CUPERTINO, C.M.B. (ORG). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

DEUNER, M. VIEIRA, N. J. W.O Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. In SILVA, Lázara Cristina da DECHICHI, Claudia, SOUZA, Vilma Aparecida de (orgs). **Algumas reflexões considerando a perspectiva da educação inclusiva. Inclusão**

educacional, do discurso á realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia. EDUFU, 2012.

FLEITH, D de S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades.** Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FREITA, S.N./Superdotação. Vol. 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza. **Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado**/Soraia Napoleão Freitas, Susana Peréz Barreira Peréz. Marília: ABPEE, 2012,2^a ed.

FREITAS, S, N.& STOBÄUS C, D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. In: **Rev. Educ. Espec., Santa Maria**, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 12 de maio de 2014.

_____. S, N. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento in **Rev. Trad. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação**. Ano 3, Nº 7 ISSN 2178-4485 - Ago/2012. p.49. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_para_alunos_com_altas_habilidades-superdotacao__encaminhando_potenciais_para_um_programa_de_enriquecimento.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2014.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas 1995.

GOMES, A. L. L. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Adriana Leite Lima Verde Gomes,Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOULART, A. M. P. L; MORI, N. N. R; MESTI, R L; ALBUQUERQUE, R A; BRANDÃO, S H. **Altas habilidades/superdotação: processo educacional e adaptações curriculares.** Maringá: EDUEM, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos.** Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAIA-PINTO, R R.& FLEITH, D.de S. **Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos.** Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 2004. Volume 8. Número 155-66.

MANTOAN, M. T; SANTOS, M, T, F. **Inclusão escolar e qualidade de ensino.** In: **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas**

e gestão nos municípios. 1^a Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MOREIRA, L. C.; LIMA, D. M, de M, P. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (orgs). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

RENZULLI, J.S. O Que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação.** Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan. /Abr. 2004.

RENZULLI, J. S. **New Directions in Creativity.** Mark 1. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1986.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: **J. S. Renzulli, & S. M. Reis** (Eds.), **The triad reader.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1986.

VIRGOLIM, A. M, R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

YGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPITULO VII

FAMÍLIA E ESCOLA NAS DINÂMICAS RELACIONAIS DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (PAH/SD).

Everson Araujo Nauroski
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

O processo de socialização que se desenvolve inicialmente no ambiente familiar é marcado por uma conjuntura desafiadora. Sobre o quanto pode ser difícil e problemático o desenvolvimento humano, o psiquiatra e neuropediatra, Donald Winnicott (2005) chamava a atenção para duas possibilidades. Tudo que deveria acontecer no desenvolvimento de uma criança, mas não acontece, ou ainda, o que deveria ocorrer, mas não ocorre, pelo menos não do modo mais adequado ao seu desenvolvimento.

No primeiro caso, existe um amplo espectro de possibilidades, desde situações abusivas e formas diversas de negligências. Todas com potencial danoso ao desenvolvimento, inclusive com sequelas que podem se estender ao longo da vida dos indivíduos, se manifestando em condutas socialmente indesejáveis. É possível, que em algumas situações, o próprio fenômeno da superdotação seja visto como um problema, marcado por vivências negativas. Como veremos ao longo do texto, não é incomum que crianças com altas habilidades sejam negligenciadas, ou mesmo sofram preconceito e discriminação, as vezes por parte da própria escola e professores. Ainda falta muito para que as políticas de inclusão sejam efetivas e universais.

A outra possibilidade assinalada por Winnicott, é que o deveria acontecer e não acontece. Nessa categoria, também bastante ampla, figuram todas as situações que dizem respeito a necessidade de acolhimento, amor e cuidado, condições que deveriam estar presentes nas diferentes fases do desenvolvimento humano, mas que por fatores diversos, não acontecem. Quantas crianças, e mesmo, as que possuem algum tipo de deficiência, que precisariam contar com pais ou cuidadores atentos, relações afetivas positivas e estáveis, acesso a abrigo e alimento, receber estímulos e recursos ao seu desenvolvimento não podem contar com esses elementos. Seja como for, os dois caminhos trazem riscos e podem comprometer o desenvolvimento de jovens e crianças, principalmente das que possuem alguma deficiência.

Precisamos lembrar, que não são raros os casos em que crianças com altas habilidades são vistas sob o olhar da negatividade, por serem diferentes, com perfil destoante do comportamento usual, tidas como “estranhas”, “esquisitas” ou simplesmente rotuladas de “problemáticas”.

A reflexão apresentada nesse texto, se propõe a analisar o fenômeno da superdotação e dos mitos que o envolvem. Como veremos, a compreensão social e pedagógica desse fenômeno é fundamental para que as famílias possam ser auxiliadas em seu trabalho de educação e acompanhamento, bem como da escola em lidar com alunos com altas habilidades visando garantir que seu

desenvolvimento cognitivo e emocional possa transcorrer da melhor maneira possível.

É reconhecido que ambiente familiar é o primeiro espaço inclusivo de quaisquer crianças, e não difere na criança com Altas Habilidades/Superdotação. Assim como esta criança, que faz parte do público-alvo da Educação Especial, a família também vivencia o impacto da descoberta da superdotação durante o percurso do desenvolvimento pelo qual são reconhecidas as diferenças apresentadas pelo filho. Outrossim, May (2000) destaca que as crianças com necessidades educacionais especiais são, de modo geral, significativamente diferentes da norma. Tal situação não é diferente com a família da criança superdotada.

Pais e familiares vão percebendo, desde tenra idade as diferentes peculiaridades em seus filhos com relação às outras crianças, temendo que a educação que recebem não esteja de acordo com as suas necessidades (ALONSO, 2006). Muitas vezes, os pais vivenciam o drama de verem seus filhos sem o devido atendimento especializado, somado a uma sensação de impotência por não proverem o suficiente.

As concepções parentais sobre o papel que exercem como pais e mães de crianças superdotadas e o modo como interpretam a manifestação dos comportamentos desta condição de ser poderão repercutir no atendimento adequado às demandas específicas de seus filhos. Desta feita, para Solow (2001), tais concepções podem afetar as interpretações parentais em relação às características e comportamentos manifestados pelos mesmos, bem como podem influenciá-los em suas reações. Neste processo, é de fundamental importância que os pais entrem, na escola e na sociedade em geral, uma rede de apoio para beneficiar o potencial do filho.

Pais que possuem conhecimento e recebem algum tipo de apoio podem ter maiores condições de beneficiar o processo educacional de suas crianças. Este fator está atrelado ao sistema de valores, rede de crenças dos pais como também à necessidade do conhecimento da área para a desmitificação do pensamento a respeito dos comportamentos apresentados pelas crianças e jovens especiais. Sobre isto, Solow (2001) destaca que pais com maior conhecimento sobre as características sociais e emocionais da superdotação, apresentam respostas mais adequadas aos comportamentos apresentados pelos filhos superdotados.

Cabe aos professores da Educação Especial e especialistas da área de superdotação informar e orientar sobre o reconhecimento, a identificação e o atendimento às necessidades específicas da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), contribuindo para a realização plena de suas diversas necessidades.

Constata-se que os indicadores de AH/SD nas pessoas que apresentam este comportamento são claros e podem ser facilmente identificados por profissionais preparados para isso, mas existem fatores que impedem o seu reconhecimento e atendimento na sala de aula ou em outros ambientes sociais ou laborais. Um desses fatores é o

desconhecimento e a falta de valorização (ou a supervalorização) das características e comportamentos destas pessoas, o que implica a negação de suas necessidades enquanto sujeitos aprendentes, que juntamente com os mitos populares existentes numa sociedade que procura a “normalidade” e a regra, geram preconceitos que se refletem em todo o ambiente no qual a PAH/SD vive (PÉREZ, 2008, p. 1-2).

Nas palavras de Vieira (2005), identificar é promover a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Esta identificação está relacionada à definição de Altas Habilidades/Superdotação (ALENCAR; FLEITH, 2001). Embora este grupo frequente o ensino comum, desde o início de sua escolarização, não se pode afirmar que esteja recebendo o atendimento educacional especializado. Mesmo com a definição de Altas Habilidades/Superdotação que vem se ampliando significativamente nas políticas educacionais e com o atendimento previsto por lei, observa-se resistência por parte de muitos professores à inclusão deste alunado na sala de aula comum.

Uma das controvérsias e mal-entendidos que pode interferir sobre os pais e à própria criança superdotada, refere-se aos mitos presentes na cultura escolar e social que interferem no reconhecimento e na identificação desta criança da Educação Especial. Observa-se que há, na cultura escolar, uma forte incidência de mitos em relação aos alunos superdotados.

Os mitos são construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não-conhecido, na tentativa de determinar o indeterminável e para encobrir a angústia do desconhecimento, graças a essa representação imaginária (FERNÁNDEZ, 1994, p. 22).

Fernández (1994) considera que há mitos que são representações construídas por determinadas culturas e outros que são construídos por um grupo familiar, no transcorrer de uma geração. Desta forma, em cada família será conhecido um mito ou vários mitos do que é a superdotação, o que é ser superdotado; e essas ideias podem ser similares, ou não, às que são transmitidas pela cultura.

Especialistas da área de superdotação (Alencar; Fleith, 2001; Guenther, 2006; Pérez, 2003; Rech; Freitas, 2006) salientam que, apesar dos avanços nas pesquisas, a problemática dos mitos e ideias preconceituosas e equivocadas presentes em nosso meio constituem uma das barreiras no reconhecimento, na identificação, na valorização do sujeito e de seu devido atendimento educacional especializado. Para reverter a supremacia dos mitos presentes em nossa cultura é preciso trabalhar em sua desconstução a partir do conhecimento e saberes científicos (FERNÁNDEZ, 1994).

Pérez enfatiza (2008) que alunos com Altas Habilidades/Superdotação sempre estiveram presentes nos bancos escolares; muitos até passaram despercebidos pelos professores no interior da sala de aula, dentro de suas próprias famílias e, inclusive, para eles próprios.

Sabe-se da necessidade de se valorizar a diversidade, não só no espaço

da sala de aula, mas em todo o ambiente escolar. Guenther (2006) questiona as razões pelas quais todos os alunos devem absorver o mesmo conteúdo, da mesma forma, ao mesmo tempo e nas mesmas disciplinas.

No trabalho verdadeiramente pedagógico, cada aprendiz seria ajudado a partir do ponto em que está e caminhar da maneira que melhor responda às suas características, em direção a algo útil ao seu próprio crescimento e aperfeiçoamento pessoal (GUENTHER, 2006, p.40-41).

Cabe ressaltar que, na concepção de Pérez (2004, p. 8-9), a inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação acontecerá quando for superada, dentre outros aspectos, a concepção de inclusão que considera apenas o acesso do aluno à Educação, a falta de valorização de diferentes áreas de superdotação e a excessiva valorização das habilidades linguísticas e lógico-matemáticas no sistema escolar. Além destas barreiras, há outros que também dificultam esta inclusão: a representação social da pessoa superdotada alicerçada nas crenças e mitos, o desconhecimento das características comuns das pessoas superdotadas, negando-lhes atendimento adequado, bem como a precariedade de serviços públicos a este segmento da população.

A organização do trabalho pedagógico, desde a Educação Infantil, deve partir dos processos capazes de oportunizar práticas pedagógicas diferenciadas que contribuam com o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional. Para tanto, é necessário que professores da Educação Especial, professores da sala de aula comum, gestores e toda equipe escolar criem um espaço para discussão de sua prática e tomada de decisão para reverter o atual quadro da educação. Algumas escolas ainda são marcadas pela disciplinaridade que privilegia o pensamento analítico, lógico-matemático e a racionalidade, com características excludentes e discriminatórias (GERMANI; STOBÄUS, 2006).

Assim sendo, Novaes (2008) vem abordar caminhos para o desafiante papel da escola no mundo contemporâneo:

No que diz respeito às escolas, a pressão social para serem mais abertas e flexíveis nos tempos e espaços levaria a ter de repensar suas metas, objetivos, e propostas pedagógicas promovendo uma convivência criativa entre todos os seus membros, uma produção escolar divergente, sabendo aproveitar os recursos e oportunidades do contexto e comunitários no domínio do conhecimento e da informação, explorando, nas experiências, novos cenários e integrando as áreas do saber. Lembraria que “uma boa cabeça aliada a um bom coração é a aliança ideal” o que leva a valorizar a verdade de cada um aproveitando situações de comunicação espontânea, capacidade de resolver problemas, a intuição e a percepção criativa (NOVAES, 2008, p. 84).

No contexto escolar, pelo próprio desconhecimento das características deste aluno superdotado, o professor pode sentir-se ameaçado, inseguro ou com sentimento de impotência por não conseguir responder adequadamente e

compreender o domínio que o aluno apresenta em determinado assunto de sua especialidade. Por outro lado, pode até confundir-se e relacioná-lo com crianças que apresentam distúrbios de conduta, patologias ou dificuldades de aprendizagem (PÉREZ, 2008a).

Sobre a questão da identificação, Renzulli (1986) aponta que as pesquisas na área indicam que muitas pessoas, mesmo tendo um desempenho incomum, não teriam sido reconhecidas somente pelos escores de testes de Q.I., pois os mesmos não privilegiam o pensamento divergente, a imaginação e a originalidade, geralmente comum nas pessoas criativas.

Como a criança do perfil produtivo-criativo usa mais os processos de pensamento divergente, relacionado à criatividade, Pérez (2008a, p.71) explica que “[...] isto dificulta sua adaptação ao ritmo da sala de aula e a ambientes laborais muito rígidos, nos quais geralmente se privilegiam as respostas do tipo convergente”. A autora aponta que estas crianças também fazem uso do pensamento convergente que as capacita a solucionar um problema usando o pensamento lógico. No entanto, destaca que a busca de soluções não se reduz às respostas esperadas, mas à melhor de todas as respostas possíveis.

Muitas pessoas como estas, que poderão vir a ser (ou são) grandes produtores de conhecimento, continuam sendo excluídas das e nas escolas ou sendo consideradas tolas, fracassadas, incapazes, lentas e medíocres, como foram Einstein, Newton, Rodin, Tolstoi, Jung, Mendel, Pasteur, Gauguin e tantos outros. Essas crianças e adolescentes que não tinham o ‘rendimento acadêmico’ esperado foram os grandes criadores de muitas das ideias que a própria escola ensina, discute e desenvolve (PÉREZ, 2008a, p.74).

Assim sendo, pode ser que algumas ideias equivocadas e imagens estereotipadas tenham sido internalizadas pelos professores e pelos próprios pais, como por exemplo, os mitos sobre a genialidade; a autossuficiência que dispensaria apoio de serviços especializados; o bom rendimento acadêmico comum em todos os superdotados, além de serem considerados antissociais e vulneráveis pelas suas emoções. Muitos professores também não concebem que um aluno identificado como superdotado ou mesmo que aquele que frequenta um programa da Sala de Recursos Multifuncional possa ter um sub-desempenho.

Muitos são os fatores a que se podem atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetição de conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, ritmo mais lento da classe) são alguns fatores responsáveis. Situação familiar insatisfatória, indiferença e rejeição por parte dos pais, além de baixas expectativas por parte do professor e pressões exercidas pelo grupo de colegas, são outros fatores que podem se relacionar ao baixo rendimento (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 94).

Neste sentido, Solow (2001) sinaliza que a cultura escolar é uma das ver-

tentes que podem influenciar os pais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A inclusão escolar deste estudante é um aspecto complexo; pois, ainda que professores e alunos atribuam sua devida importância, efetivamente apresentam dificuldades em vivenciá-la (PEREIRA, 2008).

Esta dificuldade que muitos professores enfrentam devido à falta de conhecimento sobre práticas pedagógicas estimuladoras, de organização de ambientes enriquecedores para todos os alunos, inclusive aos alunos superdotados, apresenta-se como uma das fronteiras a serem ultrapassadas para que a inclusão escolar aconteça. Vieira (2005) destaca que a dificuldade de reconhecer e trabalhar com a diversidade de alunos justifica-se por um posicionamento binário das propostas pedagógicas que são feitas para a deficiência e infradotação, sendo que não são utilizáveis para as Altas Habilidades/Superdotação.

Apesar dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação estarem matriculados e frequentarem o ensino comum, muitas vezes, não têm suas necessidades atendidas e o contexto de ensino-aprendizagem torna-se mecânico e rotineiro, sem nenhum atrativo, contribuindo muitas vezes para o fracasso, a desmotivação e a evasão escolar (VIEIRA, 2005).

Entende-se que a atuação colaborativa entre o professor da Educação Especial que atua na Sala de Recursos, o professor da sala de aula comum e a família é de grande importância na trajetória do desenvolvimento do potencial do aluno superdotado.

Pois, conforme a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Ministério da Educação:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Não basta intervir apenas no aluno, é necessário trabalhar com outros contextos de aprendizagem da criança que interferem no processo, dentre eles a família. A criança é vista como um todo nos seus diferentes contextos, nenhum programa de intervenção poderia obter sucesso se for focada apenas no aluno, havendo a necessidade de explorar diferentes formas de intervenção nos contextos de vida da aprendizagem da criança na escola e na família (GOMES; MACHADO, 2006, p. 213).

Considera-se que o papel do professor no processo da educação inclusiva é fundamental porque é por meio da reflexão sobre seus relatos de experiências em sala de aula que a escola pode repensar sua organização pedagógica com vistas ao atendimento à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber, o fenômeno que envolve a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), principalmente no período escolar inicial, se mostra complexo em razão dos diferentes fatores associados a sua manifestação. As primeiras dificuldades tendem a se manifestar no ambiente familiar nos processos de socialização primária. Ainda é recorrente o desconhecimento de muitas famílias em relação a como lidar com um filho com altas habilidades. Esse desconhecimento, quando acompanhado de uma conjuntura de carências e limitações de ordem social, cultura e econômica tende a ser agravado, gerando danos e sofrimento no processo de desenvolvimento da criança.

Não raro, pode acontecer que um indivíduo com superdotação tenha um diagnóstico equivocado. Muitos são tidos como autistas, por seu comportamento muitas vezes tímido e introvertido. Esse desconhecimento e despreparo, não é exclusivo das famílias. Existem relatos de casos de crianças com superdotação, que durante anos foram tratadas como autistas, fazendo com seu desenvolvimento fosse prejudicado pela inadequação das metodologias e protocolos de atendimento.

Mesmo nas escolas, que a rigor, deveriam ter mais informações e preparo para identificar e lidar com a superdotação, também se verifica situações de erros e desinformações. Conforme analisado, os mitos que envolvem a cultura escolar em relação a superdotação ainda são muito presentes e atrapalham o correto encaminhamento do trabalho escolar. Esperar que alunos com superdotação, sejam ao mesmo tempo geniais, dinâmicos, criativos, líderes, pessoas extraordinárias em diferentes áreas e com múltiplas habilidades é no mínimo extravagante e resultado de preconceitos e desinformação.

Conforme ponderado ao longo desse texto, a superdotação tende a ser muito focada e direcionada para uma ou outra área com foco restrito de algumas habilidades correspondentes. Um indivíduo que se destaque no raciocínio lógico-matemático e que tenha uma memória prodigiosa, poderá ter grande dificuldade no campo da sociabilidade e das relações subjetivas tendo dificuldade ser aceito e integrado nos grupos sociais.

O sentido das políticas e práticas de inclusão nas escolas precisa ter em mira, o quanto a persistência desses mitos representa obstáculos ao bom trabalho pedagógico e desenvolvimento das crianças com altas habilidades. O posicionamento de autores como (GERMANI; STOBÄUS, 2006) chama a atenção para os processos de inclusão escolar, no sentido de preparar professores e colegas de turma sobre a correta compreensão desse fenômeno, e desenvolver formas adequadas de trabalho e interação. Tais cuidados e medidas visão garantir que as práticas inclusivas no ambiente escolar, cumpram seu papel de acolhimento, apoio, estímulo e respeito a identidade e características que acompanham as crianças com altas habilidades.

O trabalho dos professores que recebam formação especializada para atuar na educação especial dentro das escolas, representa o ideal de um projeto de educação que possa aproveitar todo o potencial dessas crianças e jovens

maravilhosos, contribuindo para que suas notáveis características e habilidades possam se converter em mola propulsora ao seu desenvolvimento e não em causa de exclusão e sofrimento. No limite, o bom trabalho desenvolvido[nas escolas irá auxiliar positivamente as famílias que tenham maiores dificuldades em lidar com seus filhos com superdotação. Essa conjugação de esforços entre escola e família, irá contribuir para que a sociedade como um todo possa se beneficiar com o potencial extraordinário dessas pessoas.

REFÉRENCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** 2.ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALONSO, J.A. **Adaptación escolar y social.** In: Revista IDEAcción, n. 25, 2006, Valladolid, Espanha, p. 184-198.
- FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corpoeidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1994
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 30/09/09.
- GERMANI, L.M.B.; STOBÄUS, C.D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006, p. 127-150.
- GOMES, M. C.; MACHADO, D. **Programa Porta Aberta: enquadramento na realidade portuguesa.** Revista IDEAcción, n. 25, 2006, Valladolid, Espanha, p. 208-214.
- GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento – Um programa para a Escola.** São Paulo: EPU, 2006.
- NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos.** Rio de Janeiro: E-papers, 2008.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta.** 230 p.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008^a
- RECH, A.J.D.; FREITAS, S.N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, S.N. (Org.) **Educação e 122 Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos**

e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Revista Educação, Porto Alegre-RS, n. 1 (52), p.76-131, jan./abr., ano XXVII, 2004.

SOLOW, R. **Parents' conceptions of giftedness.** Gifted Child Today. v. 24, p. 14-22, 2001.

VIEIRA, N. J. W. “Viagem a Mojave-Óki!” **Uma alternativa na identificação das altas habilidades/superdotação na educação infantil.** 2005. 228p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes. 2005

CAPITULO VIII

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO: O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NESTE PROCESSO.

Fabíola da Costa Soares

Nos contextos Educacionais das escolas regulares de Ensino tem-se percebido que crianças, jovens e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido identificadas e chegam às escolas regulares com maior frequência do que ocorria há alguns anos atrás. Esta nova realidade deve-se às Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva que resguardam e garantem o Direito de acesso, permanência e atendimento especializado (complementar ou suplementar) os quais promovam condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento, não só cognitivo, como também social, afetivo, anímico, e, sobretudo, humano. MEC/SEESP (2007):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC, 2007- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

O autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento que se manifesta desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida, caracterizado por um déficit na interação social (inabilidade de relacionar-se com o outro) geralmente combinado com déficits de linguagem, alterações de comportamento e inaptidão na maneira convencional de aprender (BOSA, 2009). De acordo com WILLIAMS e WRIGTH:

O Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida e atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento, sendo uma condição que prossegue até a adolescência e vida adulta. (WILLIAMS e WRIGTH, 2008, p. 33).

Essas manifestações e grau de complexidade a respeito do desenvolvimento da criança com autismo variam dependendo do nível e idade, cada autista é único e idiossincrático ao expressar tais características, segundo ORRÚ:

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se referem à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. (ORRÚ, 2009, p.111).

Os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) possuem necessidades educacionais especiais devido às suas condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social. BOSA (2009), afirma que quando as necessidades educacionais de crianças e jovens com TEA são atendidas e acompanhadas, respeitando-se as condições espetrais do transtorno, práticas pedagógicas e intervenções educacionais eficazes e específicas poderão garantir que estes alunos alcancem maior autonomia, independência, qualidade de vida individual, familiar e produtividade.

Devido a tais peculiaridades encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização de crianças e adolescentes com Autismo. À escola, ao receber alunos autistas tem especial relevância, pois representa um lugar para a construção de laços subjetivos, ou seja, possibilita incitar, ampliar e facilitar diferentes relações entre diferentes indivíduos. Para as escolas, a inclusão dessas crianças autistas tem sido um grande desafio, segundo Belizário Filho (2010):

[...] é grande o impacto nos profissionais da educação que atuam na escola quando se deparam com reações dessas crianças que, tanto quanto os professores estão diante de uma experiência nova. (FILHO, 2010, p.22).

O fato de existirem poucos estudos sobre inclusão de crianças autistas na Rede Regular de Ensino reflete esta realidade, isto é, a de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. Assim, o presente Artigo centra-se no papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o trabalho pedagógico com o aluno autista nesse processo inclusivo, pois no contexto escolar é um dos responsáveis pela promoção da acessibilidade.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.15).

Dentro desta perspectiva, as intervenções pedagógicas do AEE serão primordiais para o sucesso no processo inclusivo dos alunos com TEA no contexto da Escola Regular. Devido ao número expressivo de casos de crianças e jovens com autismo na Escola Municipal Freitas Azevedo fez-se necessário à reestruturação das práticas pedagógicas em momentos didáticos pedagógicos que vão além do atendimento individualizado intervencional em si para contribuir efetivamente com esta demanda inclusiva e o desenvolvimento pleno e integral dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Desenvolvimento

Quando se fala em Educação, a inclusão educacional é a palavra de ordem e os principais documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial no Brasil - a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Lei 8069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração de Salamanca (1994), e a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996) - enfatizam a igualdade e o direito à educação para todo cidadão. Assim, as Instituições de ensino têm se orientado e se mobilizado para oferecer condições educacionais que beneficiem o desenvolvimento cognitivo de todos os educandos, fazendo com que “a inclusão seja compreendida como um complexo e continuado processo em que as novas necessidades e mudanças são exigidas”. (COELHO, 2010, p.56).

Nesta perspectiva, o governo juntamente com o MEC, através da SEESP estabeleceu na Resolução nº 4 de 2009 o público alvo da Educação Especial, sendo: pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades /Superdotação. Dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, um dos mais conhecidos é **o Autismo** que ao fazer uma cronologia na evolução histórica educativa, passamos desde as concepções de Kanner, Asperger, Schopler, Ritvo, Wing, Gauderer até chegar aos dias de hoje, com a conceituação, segundo MEC (2010):

O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos, e apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: interações sociais, comunicação, e, comportamento focalizado ou repetitivo. (BRASÍLIA, 2010, P29).

Neste contexto de “incluir” alunos com TEA nas escolas regulares, faz-se emergente oportunizar vivências pedagógicas que contribuam para que esta aconteça de fato e de forma significativa é necessário não só oportunizar instrumentalização teórica e formativa aos profissionais que atuam nas escolas, como também promover recursos de acessibilidade aos alunos em questão, respeitando suas especificidades.

Assim sendo, a Equipe do Atendimento Educacional Especializado re-

modelou o atendimento e acompanhamento dos estudantes com TEA em momentos didáticos pedagógicos que contemplam todas as esferas e ambientes circundantes a estes sujeitos no contexto da escola: 1º Momento: O assessoramento na classe comum (regular); 2º Momento: A orientação e acompanhamento aos Profissionais de apoio escolar e o 3º Momento: Atendimento psico-pedagógico em si na Sala de Recursos Multifuncionais.

1º Momento: O Assessoramento na Classe Regular de Ensino

O assessoramento nas classes regulares de ensino refere-se ao acompanhamento dos alunos com TEA nas salas de aula e no turno em que estão matriculados na rede regular. Este atendimento é primordial para concretizar a inclusão efetiva no contexto escolar – é o momento em que os profissionais do AEE observam e ficam junto ao aluno nos ambientes e dinâmicas do cotidiano escolar percebendo as necessidades específicas de acessibilidade para assegurar o acesso ao currículo promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos adequados, e, caso necessário, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços.

Faz-se a orientação de todos os professores que trabalham com o estudante esclarecendo não só os potenciais e habilidades, como também as condições biopsicossociais e de aprendizagem para além de garantir seu desenvolvimento cognitivo, minimizar possíveis crises oriundas das disfunções sensoriais tão presentes e constantes nos autistas, como: iluminação do espaço (lâmpadas e claridade das janelas), posicionamento e local da carteira, organização dos recursos pedagógicos nas paredes da sala, dinâmicas das aulas e estratégias de ensino adequadas, adaptação de materiais e atividades, organização da rotina diária e principalmente mudanças na mesma, possíveis barulhos (ventilador, ar condicionado, o arrastar de mesas e cadeiras, uso do microfone). O diálogo constante e permanente ocorre nos momentos de módulo do professor com a Coordenação Pedagógica, nas visitas semanais que a equipe do AEE faz à sala regular e também através de instrumentais e pastas organizadas individualmente e disponibilizadas a todos os profissionais que atendem as crianças e jovens.

Paralelamente ao trabalho efetivo junto ao corpo docente, perfaz-se a sensibilização dos discentes, dos colegas e amigos de sala. A partir de momentos dialógicos e com recursos de mídia, apresentam-se aos alunos as especificidades do TEA e principalmente a necessidade de entendimento e aceitação na forma idiossincrática de ser no que tange a socialização e forma de relacionar-se de cada um. A cooperação dos pares é imprescindível para romper as barreiras e o comprometimento nas relações sociais o que é um dos grandes desafios na inclusão escolar dos alunos autistas. É o uno e o diverso em relações cílicas bilaterais! Vale ressaltar que esta ação traz um ganho imensurável não só para o estudante com o transtorno, mas também para os demais aprendizes que a partir de práticas pautadas na ética e respeito mútuo têm a oportunidade de desenvolverem-se plenamente e integralmente enquanto sujeitos de ação e formação em uma sociedade mais justa, humana e solidária.

2º Momento: A orientação e o acompanhamento ao profissional de apoio escolar

O profissional de apoio é um profissional garantido por Lei para acompanhar e auxiliar os alunos com TEA, desde que comprovada à necessidade, conforme transcrito da Lei:

§ 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. (BRASIL, 2012)

Especificamente no Município de Uberlândia, este acompanhamento garantido por Lei é viabilizado por dois profissionais distintos: o Cuidador e o Professor de Apoio. A função de Cuidador é exercida por um Educador Infantil com a atribuição de acompanhar os alunos com TEA auxiliando nas questões específicas de higiene pessoal (uso do banheiro, troca de fraldas, roupas, uso do banheiro, etc.) alimentação e locomoção. Este profissional é acompanhado e orientado quanto às especificidades de cada criança/ jovem atendida na escola, bem como ações e estratégias de uso de facilitadores e recursos pedagógicos (PECS, elementos de reintegração sensorial para situações de crise, como conterrâneas e/ou amenizá-las, como e onde “tocar” em cada um, tipo de alimentação e selevidade alimentar, etc.). Cada criança tem um portfólio específico com suas características e também uma Agenda Diária a ser preenchida com as ações diárias para que a família acompanhe integralmente o assessoramento desenvolvido cotidianamente.

O Professor de Apoio é um professor do quadro do magistério efetivo na rede, com especialização em Psicopedagogia ou Educação Especial que acompanha o aluno integralmente em sala de aula. É indiscutível sua importância no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, pois este deve atender as necessidades de cada aluno, por meio de ações pedagógicas que primem pela participação e interação nas aulas possibilitando a inclusão efetiva e expressiva no processo escolar e acadêmico desta clientela, por isso, o trabalho interdisciplinar e a necessidade de orientação e diálogo por parte da Equipe do AEE tornando esta ação em Momento Didático Pedagógico no movimento cíclico de atendimento destes alunos no contexto escolar. Ao identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com TEA, o Professor de Apoio tem condições de criar oportunidades e possibilidades concretas para seu desenvolvimento o qual deve ser significativo, tanto na sua vida escolar, quanto na social. Diante disso é importante que este profissional:

Tenha conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor da classe comum; esteja ciente dos

temas e conteúdo que serão trabalhados pelo professor regente pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor de apoio, dessa maneira a preparação prévia de como trazer estes conhecimentos ao aluno, pode ser um facilitador para a compreensão dos assuntos tratados na sala de aula (BEYER, 2006, p. 74).

Neste sentido, para exercer a função de Professor de Apoio na Escola Municipal Freitas Azevedo este profissional é previamente selecionado, passando por uma entrevista com a Equipe Administrativa, Pedagógica e do AEE onde no momento é explicitado a ele seu papel, suas atribuições de acordo com as necessidades pedagógicas de cada aluno e o compromisso em participar das formações e capacitações, tanto oferecidas pela Equipe da Educação Especial do Município de Uberlândia, quanto pela Equipe do AEE da própria escola, semanalmente nos módulos viabilizados pela mesma. Todo trabalho deste profissional é registrado diariamente em instrumental próprio criado e acompanhado pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais.

Esta ação deste Momento Didático Pedagógico possibilita a oportunidade de flexibilização não só de ações, como também do próprio currículo capazes de inserir de fato estes alunos nas salas regulares, pois vale ressaltar que as dificuldades do aprendizado do estudante com TEA em algumas ocasiões não está limitada a condição orgânica, mas sim na necessidade educacional especial nas situações de aprendizagem que necessitam de adaptação, adequação e tempo.

3º Momento: O atendimento psicopedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, através de atividades complementares e/ou suplementares no intuito de efetivar a inclusão e desenvolvimento pleno destes alunos.

Assim, a compreensão de que uma pessoa autista mesmo apresentando características comprometedoras nos aspectos da linguagem, interação social, sistema sensorial e criatividade, também expõe habilidades e potencialidades, nos fez conceber um currículo capaz de desenvolver ao máximo as capacidades e necessidades educativas especiais focadas no perfil idiossincrático do aluno, ou seja, a reestruturação da prática pedagógica direcionada sob o olhar de um Currículo Funcional Natural para a construção de um plano de intervenção individualizado considerando as especificidades da pessoa com autismo, no sentido de “tornar o aluno o mais independente, produtivo e também aceito socialmente”. (LEBLANC, 1992). Dentro deste contexto, nas intervenções psicopedagógicas, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) contempla três grandes focos: a reintegração do processamento sensorial, a implantação da Rotina e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A Reintegração do Processamento Sensorial.

A integração sensorial é o processo pelo qual o cérebro organiza as informações, de modo a dar uma resposta adaptativa adequada, organizando assim, as sensações do próprio corpo e do ambiente de forma a ser possível o uso eficiente do mesmo no ambiente. As nossas capacidades de processamento sensorial são usadas para a interação social; o desenvolvimento de habilidades motoras e para a atenção e concentração. Inclui a recepção de um estímulo físico (Registro Sensorial), a transformação do estímulo num impulso neurológico (Orientação), e a percepção (Interpretação), ou seja, o consciente experiente as sensações e em seguida organiza uma resposta adaptativa adequada e executa-a. Assim, disfunção da integração sensorial é uma inabilidade em interpretar as informações trazidas pelos sentidos e transformar em uma resposta adequada. Tendo em vista que a maioria das pessoas com autismo apresenta esta disfunção, durante a anamnese com a família é feito um mapeamento sensorial da criança, percebendo as hipersensibilidades e hiposensibilidades para poder traçar atividades capazes de amenizar e/ou compensar os comportamentos gerados por esta falha no processamento sensorial.

A implantação da Rotina

A rotina para essas crianças é uma organização cerebral do tempo na qual ela organiza e antecipa o que está por vir. A rotina lhe dá segurança ao entender o que fará após acabar o que está fazendo, ou seja, lhe dá consciência da temporalidade. A mudança, especialmente a mudança inesperada, pode ser extremamente estressante. Por isso, para elas é importante ter sua rotina de forma estruturada, que ofereça previsibilidade no seu dia a dia. Quando uma mudança inesperada acontece à criança tende a apresentar comportamentos inadequados, como birras, movimentos repetitivos e até mesmo agressividade. Esses maus comportamentos são resultados da ansiedade e da dificuldade de comunicação. Cada criança/ jovem tem sua rotina organizada de forma diferente de acordo com seu estilo de aprendizagem, mas todas elas embasadas em estratégias da Metodologia TEACCH – Tratamento e Educação para crianças Autistas e com distúrbios correlatos da comunicação.

Desenvolvimento de habilidades cognitivas

Por considerar que todos são capazes de aprender, de desenvolver-se, de se relacionar (em longo prazo) com os demais, enfim, de vivenciar o dia- a- dia da escola, e para diminuir comportamentos que tornavam as crianças menos integradas ao ambiente, aumentar as respostas adaptativas e desenvolver habilidades funcionais e cognitivas optou-se por estratégias da Metodologia ABA (Análise Aplicada do Comportamento), montando um currículo próprio do programa que contempla diferentes aprendizagens de acordo com a necessidade individual de cada aluno atendido, como por exemplo: habilidades sociais,

de brincar, de autocuidado, motoras, acadêmicas (conteúdos da sala comum), linguísticas (inserção do sistema de comunicação alternativa, PECS), concentração, memória, e outras que se fizerem necessárias levando-se em conta, não só a diversidade, ou seja, a não homogeneização no processo ensino e aprendizagem, como também a personalização, a construção de estratégias educacionais diante de cada caso em específico.

Conclusão

A escola para a maioria das crianças é o único canal de acesso aos saberes universais e sistematizados, capaz de desenvolver identidade social e cultural. Assim, esta experiência de intervenção da equipe da Sala de Recursos Multifuncionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista contempla a real possibilidade desta instituição em constituir-se como um espaço de evolução e de desenvolvimento do uno e do múltiplo, efetivando a valorização da diversidade, caminhando para um processo inclusivo, sem barreiras e preconceitos. É inegável que para tanto fez-se (e faz-se) necessário o rompimento de paradigmas e a mudança de olhar por parte, tanto do alunado, quanto dos profissionais dessa Unidade. Diante do movimento cílico proposto pelos Momentos Didáticos Pedagógicos de intervenção do AEE vislumbramos que o grande desafio de incluir estudantes com TEA no contexto de escolas regulares é possível e atingível. A Escola Municipal Freitas Azevedo está neste movimento... E muito feliz! Por um lado, ao ver o desenvolvimento e o crescimento dos alunos autistas frente ao enfrentamento dos objetivos propostos, seus ganhos, suas conquistas. Por outro, em admirar o movimento de transformação das práticas educativas capazes de articular a singularidade dos sujeitos em um espaço escolar que seja significativo para todos. A inclusão acadêmica, social e humana é todos! É um processo de formação humana

REFERÊNCIAS

- AMA. Associação de Amigos do Autista. Em <http://www.ama.org.br/site/> pt/tratamento/html - acesso em 25 de maio. 2015.
- BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. MEC- Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Volume 9. Fortaleza, UFC, 2010.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio Grande do Sul, Editora Mediação, 87 p. 2005.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica /Secretaria da Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial, v. 05. n 01. Brasília, SEESP, 2010.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARATO, Silviane.(Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.** Brasília, 2010.

LEBLANC, J.M. **Enseñanza Funcional/Natural para La Generalización y Mantenimiento de las Habilidades para Niños con Autismo y Retardo Mental.** Universidade de Kansas e Centro de Educação Especial Ann Sullivan, Peru, 1992.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, Wak Ed., 2009.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas.** Porto Alegre: PUCRS, 2011.

SANTOS, A.M. T dos. Autismo: **Desafio na alfabetização e no convívio escolar.** 2008.36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Lato Sensu em Distúrbio de Aprendizagem)-CRDA-Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008. (Disponível em: <http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf> - Acesso em: 25. Maio. 2015.)

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. **Atendimento Educacional Especializado e laboratórios de aprendizagem:** o que são e a quem se destinam. Disponível em http://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf : Acesso em 05/10/2018.

SCHWARTZMAN JS, Araújo CA. **Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito e Generalidades.** In: Schwartzman JS, Araújo CA. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon; 2011.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais.** São Paulo, M. Books do Brasil, 2008

CAPITULO IX

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO BRASIL: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO.

Athayleila Araujo Lira Cardoso

O Autismo, mais conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) segundo o novo Manual Americano de Doenças Mentais - DSM V, é um déficit causado por múltiplos fatores que afetam o desenvolvimento neurológico do indivíduo nos primeiros anos de vida. O TEA não tem causa específica e a sua gravidade se baseiam no comprometimento da comunicação e na interação social, com sérios prejuízos no comportamento que geralmente é estereotipado e restritivo (ASSOCIATION AMERICAN PSYCHIATRIC, 2014).

De acordo com a Rede de Monitoramento de Incapacidades do Autismo e Desenvolvimento de Deficiências (ADDM) do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, a prevalência de TEA em crianças na idade de oito anos era de 1 para 68 entre os anos de 2010 a 2012, mas atualmente a estimativa é de 1 para 59 crianças, nessa faixa etária, que estão dentro espectro autista (BAIO, WIGGINS, et al., 2018). A Organização das Nações Unidas (ONU) considera o autismo uma deficiência por limitar o indivíduo em longo prazo, prejudicando e até mesmo impedindo a participação dessas pessoas, de forma igualitária e efetiva na sociedade.

Em 2012 estimava-se, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), que havia dois milhões de pessoas com TEA no Brasil, mas não existe uma estatística nacional e oficial para validar esses dados, que certamente aumentaram no decorrer desses últimos cinco anos (OMS, 2000). No Brasil, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, tendo direito ao benefício de intervenção precoce e contínuo, adaptado às suas necessidades específicas de acordo com a Lei Federal 12.764/12 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012).

Em termos de legislação, o autismo é a única deficiência com lei federal própria, garantindo o acesso a ações e serviços de saúde, bem como o diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional. O tratamento realizado por equipe multiprofissional pode ser diversos, desde a abordagens de comportamento e comunicação até intervenções dietéticas, medicamentosas e alternativas (LEVY, 2003). A Lei Federal 12.764/12, Art. 2º, retrata essas diretrizes no seguinte:

- I- A intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II- A participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- III- A atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o aten-

dimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes (BRASIL, 2012, p. 1).

Ressalta-se que o diagnóstico do autismo é clínico, realizado por da análise do comportamento do indivíduo, ou seja, não há exame de imagem ou laboratorial para diagnosticar o Transtorno do Espectro do Autismo (BOYLE, BOULET, et al., 2011). Segundo o DSM-V, o TEA traz prejuízos cognitivos, psicomotor e de linguagem importantes ao longo da vida, necessitando, portanto, que o diagnóstico seja precoce, ainda na primeira infância (APA, 2013). Neste sentido, o Ministério da Saúde com o intuito de mostrar os primeiros sinais de atraso cognitivo e risco para autismo, foi sancionada a Lei nº 13.438/17 que torna obrigatória a adoção de protocolos padronizados para a avaliar as possíveis desordens psíquicas de crianças com idade até 18 meses, no âmbito do SUS - Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2017).

Para a realização do diagnóstico há que se proceder a uma avaliação criteriosa dos comportamentos da criança com coleta de dados dos familiares, por especialistas como: pediatra treinado em desenvolvimento de crianças com necessidades específicas, neurologista, psiquiatra e psicólogo infantil. No diagnóstico do TEA, os profissionais de saúde precisam se atentar para as comorbidades associadas ao quadro de autismo, realizando triagem diferenciada com exames auditivos, visuais, laboratoriais, genéticos, todos os possíveis de ordem neurológica como eletro imagem e radio imagem (SENHOR et. al., 2006).

A Portaria N.º 324/16, aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo no TEA, dispondo acerca dos tratamentos terapêuticos em campo ambulatorial para a melhoria de condutas agressivas no convívio familiar e escolar das crianças que demonstram prejuízos e sofrimento nesses ambientes. Essas intervenções podem ser medicamentosas ou não, tendo o direcionamento no déficit da comunicação, prejuízos na interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, típicos no autismo (BRASIL, 2016).

Quando o tratamento é farmacológico a bula precisa ser aprovada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), quando não é medicamento chamamos de intervenção comportamental e educacional, estando os mesmos bem explicados nas “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo” e na “Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicosocial do Sistema Único de Saúde”, ambos publicados pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2016).

Para constar neste capítulo, o SUS reconhece como intervenção terapêutica padrão na área comportamental a “Análise do Comportamento Aplicada” (Applied Behavioral Analysis – ABA), como modelo padrão na área educacional o “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação” (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children – TEACCH), e para aumentar estrategicamente a interação pais e filho(s) com autismo, o treinamento de pais

também chamado de Parent Training (BRASIL, 2016).

No que se refere as Práticas Integrativas e Complementares de Saúde (PICS) disponibilizado pelo SUS como tratamento alternativo, a OMS reconhece e incentiva a introdução e regulamentação das PICS dentro dos Sistemas Nacionais. No Brasil, a Portaria 702/18, altera a Portaria de Consolidação n.º 02/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir as novas práticas dentro da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPIIC. (BRASIL, 2018).

1. O Autismo no Contexto Educacional

Ainda na primeira infância, o primeiro contato da criança com a sociedade fora do contexto familiar, é a escola. Nisto, a Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana) também garante os direitos da pessoa com autismo à inclusão, inserção à escola regular, bem como, à presença de um professor mediador em contexto escolar, se for comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). Inserir a criança com autismo na escola além de gerar convivência com as outras crianças, possibilita a percepção da conduta diferenciada, bem como, os agravos que o diagnóstico traz ao indivíduo ainda em idade pré-escolar.

Quando falamos de educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, onde o Brasil é signatário através do Decreto nº 6.949/09, Artigo 24, estabelece que os Estados assegurem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, p.10).

No caso das pessoas com deficiência, a inclusão escolar busca lhe proporcionar os serviços da Educação Especial que oferecerá o auxílio e recursos necessários à sua aprendizagem e permanência dentro da sala de aula, com os

demais colegas. A inclusão social traz uma abordagem positiva em favor às diferenças individuais de cada pessoa, mostrando que a diferença não é um problema, mas uma oportunidade de enriquecimento nas relações humanas seja na vida familiar, na educação, no trabalho, nos processos culturais e sociais (MAUCH & SANTANA, 2016).

O TEA é uma deficiência e, por isso, requer que seja considerada a necessidade de adequações para atender o educando e as exigências estabelecidas por lei, embora, exista ainda muita resistência das escolas regulares ao efetivarem o processo de envolvimento dos alunos com deficiência, contribuindo para um projeto que ultrapasse a sua inserção no ambiente escolar de forma não efetiva e não funcional.

Apesar das escolas de ensino regular comprovarem que não possuem de estrutura adequada, tanto da parte de infraestrutura física, quanto na de capacitação dos profissionais da escola, não poderá mais recusar a matrícula do aluno com TEA, obedecendo o Art. 7º da Lei 12.764/12 que estabelece ao gestor escolar ou autoridade competente, que ao recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista lhe acarretará afastamento do cargo e multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos (BRASIL, 2012).

3.1 O professor de apoio ou profissional especializado

Existe legislação suficiente no Brasil para dar embasamento jurídico ao direito de as pessoas com deficiência ter um professor de apoio dentro da escola. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sob o nº 13.146/15, Art. 28, dispõe do seguinte:

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, p.6).

Quanto à educação no contexto escolar da pessoa com autismo, a Lei nº 12.764/12, Art. 3, parágrafo único, diz que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista matriculada nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012). O termo professor especializado em educação especial, conforme a Resolução do

Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB N.º 02/01 Art. 18, § 2º é aquele que desenvolve:

[...] competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96, Art. 59, já havia previsto a figura dos profissionais especializados nos seguintes termos:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p.40).

Quando falamos do desenvolvimento escolar da criança com TEA, a tarefa é mais difícil do que se pensa, seja em sala de aula ou nos momentos de interação social e recreação. É importante que a escola disponibilize o profissional educacional especializado, também chamado de mediador escolar ou professor de apoio para conduzir a criança no processo de aprendizagem (BRASIL, 1996).

O mediador escolar ou professor de apoio é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento da criança (CUNHA, 2004).

O mediador tem sido indispensável na maioria dos casos devido as dificuldades dessas crianças no processo de aprendizagem, mostrando que a efetiva intervenção mediacional pode levar a criança a permanecer por mais tempo em atividades sequenciais que exijam ações complexas e comunicação. Para isso o mediador pode: lançar experiências que solicitem várias etapas na resolução do problema (usando uma forma de comunicação alternativa se for o caso); questionar quem quer resolver o problema; o que deve ser resolvido e oferecer recursos para que o problema seja resolvido. A oferta de recursos no auxílio à resolução do problema deve ser realizada de forma sutil, indicando, por exemplo, onde a resolução do problema pode ser procurada e quais as ferramentas necessárias (MOUSINHO et.al., 2010).

De acordo com a legislação nacional é direito do público da educação especial que se proceda as adequações curriculares de forma a ajustar o currículo à necessidade educacional específica de cada estudante incluído na escola. O currículo é uma ferramenta útil que auxilia no desenvolvimento social e pessoal dos alunos, resultando em mudanças expressivas de maior ou menor visibilidade através de um instrumento necessário e modificável (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, uma das possibilidades educacionais para o atendimento das crianças com TEA refere-se ao currículo funcional natural, que foi desenvolvido na década de setenta, um grupo de pesquisadores do Kansas, que discutiram um currículo que pudesse ser utilizado para crianças neurotípicas, ou seja, que estivesse com o desenvolvimento dentro das normalidades em comparação aos seus pares. Este instrumento tinha a função de desenvolver habilidades que levassem as crianças a serem mais independentes e criativas (SUPLINO, 2009). Estes pesquisadores propuseram a inclusão de três componentes necessários para a criação deste currículo, sendo

- 1) Estabelecimento de metas do comportamento pertinentes ao desenvolvimento da criança dentro do seu ambiente (isto é, decidindo que comportamentos aumentar e quais diminuir para o desenvolvimento ótimo da criança);
- 2) Melhorar as condições e procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem (decidir que técnicas usar para realizar mudanças de comportamento e aprendizagem de novas habilidades);
- 3) Avaliar constantemente da efetividade destes procedimentos mediante a avaliação do comportamento durante o processo de ensino (LEBLANC, 1990, apud SUPLINO, 2009, p. 33).

A partir do texto “Currículo para comportamentos adequados e aquissição máxima de habilidades”, são apontados procedimentos básicos para que ocorra a aprendizagem:

1. O educador deve ensinar com entusiasmo e motivação. *Se o professor está entusiasmado, motivado com a atividade em curso, seus alunos com certeza estarão. Por isso é necessário criar-se atividades criativas e divertidas. Um bom termômetro para medir o nível de entusiasmo e motivação dos alunos é a me-*

dida desses dois elementos presentes no professor. Se o professor sente-se enfadado com a aula, os alunos com certeza sentem o mesmo.

2. O tom de voz e a linguagem usada com o aluno devem ser o mais natural possível, sem gritos e tons muito altos. O professor deveria falar com o aluno da mesma maneira que fala com outras pessoas. A compreensão que o aluno terá acerca de uma instrução ou comentário não está relacionado ao volume da voz do professor a menos que o aluno tenha problemas auditivos. Uma boa estratégia para facilitar a compreensão por parte do aluno seria repetir a mesma instrução com diferentes palavras.

3. As habilidades do aluno devem ser mais enfatizadas que suas fraquezas. O “não” deve ser pouco usado. Quando enfatizamos os pontos fortes dos nossos alunos, damos a eles a oportunidade de mostrarem o melhor de si. Isso faz com que a motivação aumente em ambas as partes fazendo com que o professor tenha mais entusiasmo em ensinar e o aluno mais confiança para aprender as habilidades que ainda não domina.

4. A atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido. É importante certificar-se de que o aluno está de fato atento àquilo que se pede ou ensina. Muitas vezes o aluno comete erros que poderiam ser evitados se ele estivesse realmente olhando e/ou ouvindo aquilo que se instruiu. São inúmeros os casos de professores e alunos frustrados diante de uma sequência de erros que poderia não ter acontecido se o professor tivesse se certificado acerca de ter ou não a atenção do aluno.

5. As ordens dadas devem ser claras. Muitos de nós teríamos dificuldades para reduzir uma instrução que não tenha ficado muito clara. Ao ensinar deveríamos falar poucas palavras e utilizar expressões que não deem margem a um duplo entendimento.

6. As ordens dadas devem ser apenas aquelas indispensáveis.

7. As ordens não devem ser repetidas mais de duas vezes. Deve-se propiciar um espaço de tempo entre uma ordem e a sua repetição. Nossos alunos precisam de tempo para processar uma informação e o fato de ficarmos repetindo seguidamente a mesma ordem não significa garantia de aceleração do seu cumprimento.

8. Deve ser dado um tempo suficiente para a resposta do aluno. Muitas vezes, a ansiedade do instrutor impede a manifestação da resposta por parte do aluno. Em lugar de aguardar, acaba-se realizando aquilo que deveria ser o aluno a fazer. É importante esperar que o aluno processe a informação recebida e emita a resposta.

9. O educador deve manter-se calmo. A calma mantida durante o período de ensino é de fundamental importância para garantir ao aluno a tranquilidade necessária para aprender. Um instrutor estressado e ansioso gerará um aprendiz estressado e ansioso, além de uma situação de ensino imprópria ao aprendizado.

10. O educador deve brincar e interagir como um amigo com seu aluno. Esta atitude tornará o ambiente de ensino muito mais relaxado e atraente, além de contribuir para o afastamento do enfado durante a realização das atividades.

11. Elogios devem ser descritivos, quando necessário. Quando um educador elogia um aluno, deve ser muito específico com relação ao comportamento que está elogiando. Isto é para assegurar que o aluno saiba exatamente qual o comportamento desejável.

12. Ajudas físicas devem ser evitadas, de forma a dar ao aluno a oportunidade de fazer sozinho. O objetivo é que o aluno possa trabalhar da forma mais independente possível.

13. Os interesses do aluno devem ser aproveitados para ensino de novas habilidades. Partir de assuntos e/ou atividades que são do interesse do aluno, é uma das formas de aumentarmos seu grau de concentração e participação, facilitando a aprendizagem de novas habilidades (Le BLANC, 1998 apud SUPLINO, 2009, p.46-47).

O currículo, assim desenhado, poderia ser considerado e denominado Currículo Funcional por desenvolver habilidades funcionais para a pessoa em seu ambiente. A escola precisa apresentar uma proposta pedagógica específica para cada aluno com autismo, metodologia de ensino diferenciada e currículo adequado às suas especificidades, dispondo de material didático adequado para conduzir no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1996).

4. Atendimento Educacional Especializado – AEE

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial deve ofertar serviços e recursos que facilitem a integração e a aprendizagem do aluno em todos os níveis escolares (BRASIL, 2008). Conforme o Decreto N° 7.611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, o seu Art. 1º diz:

Art. 1º - O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular.

§ 1º - Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p.1).

O atendimento educacional especializado – AEE deve ser inserido na proposta pedagógica da escola que recebe o aluno com deficiência, entre eles a pessoa com autismo, desenvolvendo atividades que participem a família, pro-

movendo o acesso e a participação desses alunos em todas as modalidades oferecidas na educação regular (BRASIL, 2011). O professor que atua no AEE é o responsável na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado Individualizado, reconhecendo desta forma o aluno com deficiência devidamente matriculado na educação especial e garantindo o seu atendimento de acordo com as suas necessidades específicas, previstos como direito incontestável (BRASIL, 2014).

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION AMERICAN PSYCHIATRIC, A. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et. al. 5^a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>>. Acesso em: 13 Setembro 2018.

BAIO, J. et al. Prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças com 8 Anos de Idade - Rede de Monitoramento de Incapacidades do Autismo e do Desenvolvimento, 11 Sites, Estados Unidos, 2014. MMWR Surveill Summ, v. 67, n. 6, p. 67, 1-23 Abril 2018.

BOYLE, C. A. et al. Tendências na Prevalência de Deficiências do Desenvolvimento em Crianças dos EUA, 1997–2008. Pediatria, v. 127, n. 6, p. 1034-1042, Maio 2011. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/05/19/peds.2010-2989>>. Acesso em: 13 Setembro 2018.

BRASIL, C. C. Lei 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Planalto, 20 Dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 Setembro 2018.

BRASIL, C. C. Lei 10.172, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Republica do Brasil, 09 Janeiro 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 13 Setembro 2018.

BRASIL, C. C. Decreto Nº 7.611, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República, Planalto, 17 Novembro 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 22 Setembro 2018.

BRASIL, C. C. Lei 12.764, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República Planalto, 27 Dezembro 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 13 Setembro 2018.

BRASIL, C. C. Lei 15.146, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. República do Brasil Planalto, 06 Julho 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 19 Setembro 2018.

BRASIL, M. E. C. D. Resolução CNE/CEB, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação Cultura e Desporto, 11 Setembro 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 Setembro 2018.

BRASIL, M. E. C. D. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, Secretaria da Educação Especial, Janeiro 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 22 Setembro 2018.

BRASIL, M. E. C. D. Nota Técnica Nº 04, Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 23 Janeiro 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secad-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 Setembro 2018.

BRASIL, M. S. Portaria 793, Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde, MS, 24 Abril 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html>. Acesso em: 18 Setembro 2018.

BRASIL, M. S. Portaria 835, Institui incentivos financeiros de investimento e de custeio para o Componente Atenção Especializada da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde, MS, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0835_25_04_2012.html>. Acesso em: 13 Setembro 2018.

BRASIL, M. S. Portaria N.º 324, Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo como Transtorno do Espectro do Autismo. MS, Secretaria de Atenção à Saúde, 31 Março 2016. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/abril/01/Portaria-324-de-31-de-mar--o-de-2016.pdf>>. Acesso em: 22 Setembro 2018.

BRASIL, M. S. Portaria 702, Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, para incluir novas práticas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares - PNPI. Biblioteca Virtual em Saúde, MS, 21 Março 2018. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2018/prt0702_22_03_2018.html>. Acesso em: 19 Setembro 2018.

CUNHA, A. C. B. Estilos de mediatação e interação mãe-criança: estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. Psicologia: teoria, investigação e prática, Portugal, v. 9, p. 243-251, 2004.

LEBLANC, J. M. Curriculum para la Buena Conducta y Máxima Adquisición de la Habilidad. Trabalho apresentado en la Asociación Japonesa para el Retardo Mental., 1990.

LEVY, S. Complementar e medicina alternativa entre crianças recentemente diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. *Jornal de Pediatria, Desenvolvimento e Comportamental*, v. 24, p. 418-423, Dezembro 2003. Acesso em: 13 Setembro 2018.

MAUCH, C.. S. W. Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246611POR.pdf>>.

MOUSINHO, R.. S. E.. M. F.. P. J.. M. L.. S. R.. N. V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

OMS, O. M. D. S. Classificação Internacional de doenças e Problemas Relacionados a Saúde, CID-10. Data SUS, 2000. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 13 Setembro 2018.

SENHOR, C. et al. Autismo de 2 a 9 anos de idade. *Jornal Arquivo Geral de Psiquiatria*, v. 63, n. 6, p. 694-701, Junho 2006.

SUPLINO, M. Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. 3^a edição revisada. ed. Rio de Janeiro: Diferenças Editora, 2009. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

CAPÍTULO X

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS: A EXPERIÊNCIA DA TUTORIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)

Sinara Polom Zardo

Na última década a educação especial tem se destacado no contexto das políticas educacionais brasileiras. A positivação do direito à escolarização para os estudantes da educação especial, afirmada pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/09, e pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, que tenham como princípios o respeito à diversidade e o reconhecimento da diferença de todas as pessoas, incluindo aquelas que apresentam alguma limitação física, sensorial ou intelectual.

Nessa perspectiva normativa, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica das instituições escolares, visando superar a histórica fragmentação que considerava a modalidade um sistema de ensino paralelo. De acordo com a PNEEPEI (2018, p.11), a educação especial consiste em 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”. A redefinição da função da educação especial com a política de 2008 trouxe, também, outra alteração significativa para a organização dos sistemas de ensino: a especificação do público atendido em estudantes com deficiência (física, intelectual ou sensoriais), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O processo de elaboração e implementação PNEEPEI é marcado pela intencionalidade política e pedagógica de organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Não se trata, portanto, de restringir a educação inclusiva à participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. A educação inclusiva é compreendida como um movimento mundial de respeito à diversidade, de reconhecimento das diferenças e de defesa do direito à educação para todas as pessoas. Já a educação especial, definida como modalidade de ensino, torna-se responsável pela oferta do atendimento educacional especializado e de recursos e serviços de acessibilidade responsáveis pelo acesso, participação e aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas.

As notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam o seguinte cenário: i) o número de matrículas da edu-

cação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014; ii) o aumento de matrículas da educação especial na educação básica foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período; iii) tendo como referência os alunos em idade escolar obrigatória - de 4 a 17 anos - da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Esse panorama demonstra que, em termos de ingresso na educação básica, a PNEEPEI tem se mostrado como importante referência normativa no sistema de ensino brasileiro³. No entanto, como toda política educacional, demanda outras ações complementares para assegurar a permanência e a aprendizagem dos alunos da educação especial, a exemplo da disponibilização de salas de recursos funcionais, tecnologia assistiva, recursos e serviços de acessibilidade e formação de gestores, professores e demais profissionais da educação. Ou seja, transformações estruturais precisam ser promovidas no âmbito dos sistemas de ensino, de forma a garantir condições de efetiva participação dos estudantes da educação especial nos processos educacionais.

Nessa conjuntura, o processo de implementação da PNEEPEI tem repercutido na política de formação docente nacional e apresentado um duplo desafio para as instituições de educação superior: a formação inicial e continuada de professores das diferentes áreas do conhecimento que atuarão nos processos de escolarização na educação básica dos estudantes da educação especial e de professores que atuarão na organização e oferta do atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva, os conhecimentos da área da educação especial não se configuram apenas como um saber-fazer exclusivo de profissionais considerados especialistas, mas se coloca como componente disciplinar formativo de todos os profissionais, especialmente daqueles que se dedicarão à licenciatura.

O presente texto relata a experiência desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) no processo formativo de estudantes de graduação na área da educação especial/inclusiva. Referenciada pela abordagem qualitativa, a análise de dados - oriundos de observações participantes e de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes de graduação - apresenta a tutoria como estratégia para a organização de processos formativos participativos e dialógicos, conectados com o contexto da educação básica. O capítulo estrutura-se em três partes: a primeira, discute a formação de professores para a atuação em escolas inclusivas; a segunda, relata a experiência da tutoria da formação de professores da UnB; e a terceira parte apresenta as contribuições da tutoria para a formação de professores na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Formação de professores para a atuação em escolas inclusivas

A formação de professores tem se apresentado como um desafio constante no campo das políticas educacionais. A intensificação do processo de glo-

balização e a expansão do uso das tecnologias de comunicação e informação apresentam novas demandas para as instituições de educação superior, dentre as quais destaca-se o compromisso político e social com a produção e a socialização do conhecimento. Para Bernheim e Chauí (2008, p.17) “o conhecimento ocupa hoje lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea”. Ainda nas palavras de Silva (2015, p.693): “[...] a formação de professores hoje precisa aliar-se a esta preocupação: trabalhar com a informação para chegar ao conhecimento e repensar os mecanismos de ensino e de aprendizagem”.

Diversos pesquisadores têm se dedicado a discutir as problemáticas que perpassam o processo formativo nos cursos de licenciatura no Brasil, identificando a necessidade de profundas transformações organizacionais e pedagógicas nas instituições formadoras. Gatti (2010, 2014), Gatti et all. (2008), Gatti e Barreto (2009) e Gatti e Nunes (2009), a partir de pesquisas realizadas sobre a formação de professores no contexto nacional, identificaram, na última década, o crescimento significativo da oferta de cursos de licenciatura nas instituições de educação superior, principalmente nas privadas.

O estudo de Gatti e Barreto (2009), que teve como referência o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005) de 137.001 sujeitos, evidenciou que 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha da licenciatura ao fato de querer ser professor. Esse percentual cai para a metade entre os demais sujeitos que optaram pela licenciatura, o que evidencia que a docência não está entre as prioridades profissionais dos respondentes.

Tratando-se especificamente dos currículos dos cursos de licenciatura, destaca-se o estudo desenvolvido por Gatti e Nunes (2009), que analisou os projetos pedagógicos, disciplinas e ementas dos cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, contemplando instituições de educação superior públicas e privadas das cinco regiões brasileiras.

No que se refere à Pedagogia, foram analisados 71 cursos e 3.513 disciplinas (3107 obrigatorias e 406 optativas), utilizando como referência as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. O estudo revelou a ênfase na oferta de disciplinas voltadas para as teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho do pedagogo e a secundarização de elementos voltados para as práticas docentes. Apesar de as diretrizes orientarem que a formação do pedagogo deve se voltar para a atuação profissional na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, em atividades de gestão, ou ainda, em ambientes não-escolares, “poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a modalidades educacionais (EJA e educação especial) e à educação infantil” e “[...] a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI e NUNES, 2009, p.55).

Quanto às licenciaturas, foram analisados 94 cursos, sendo 32 de Letras, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas. Segundo Gatti e Nunes (2009) na

maior parte dos ementários não foi observada articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos da docência), sendo que parte significativa dessas licenciaturas promovem especialização precoce nos cursos de formação inicial, o que poderia ser abordado em nível de pós-graduação. Outro aspecto a destacar é o fato de os cursos de licenciatura, apesar de terem como objetivo central a formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, em sua maioria, possuem carga horária reduzida de disciplinas pedagógicas voltadas para a didática e a organização dos sistemas de ensino. “Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado” (GATTI e NUNES, 2009, p.152).

A inserção da educação especial como componente curricular dos cursos de licenciatura é praticamente inexistente: os cursos de Pedagogia incorporam essa modalidade de ensino em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descriptivas das questões educativas, com poucas referências às práticas associadas; já nos cursos de licenciatura a inserção da educação especial é praticamente inexistente: 1,2% nos cursos de Letras e com menos de 1% em Matemática e Ciências Biológicas (GATTI e BARRETO, 2009; GATTI e NUNES, 2009).

Os dados anteriores antecedem a publicação da Resolução Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Alinhada à perspectiva da educação inclusiva, as referidas diretrizes, em seu Art. 13, § 2º afirmam:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Poker, Valentim e Garla (2017) destacam que os cursos de formação inicial, em especial o de Pedagogia, não têm conseguido preparar os futuros professores para atenderem de forma efetiva as necessidades e particularidades dos alunos público alvo da educação especial. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de reestruturação curricular do curso de forma a priorizar a relação entre as disciplinas que tratam de conteúdos da educação especial e as demais, além da inserção de oportunidades de estágio em salas de aulas inclusivas para aprimorar a formação do pedagogo. Tais aspectos também foram identificados em estudo realizado por Caiado, Martins e Antonio (2009), na região

metropolitana de Campinas/SP, em 2006, contemplando 102 professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, em turmas inclusivas de escolas públicas. Dentre as demandas apresentadas pelos professores entrevistados, destacam-se a inserção de conteúdos da educação especial na formação inicial de pedagogos e nos demais cursos de licenciatura, a formação continuada antes do ingresso do aluno com deficiência na sala de aula (conhecimentos gerais sobre as especificidades, desenvolvimento e aprendizagem) e formação específica para o ensino de conteúdos e produção de materiais acessíveis.

Diante do cenário complexo que caracteriza a formação de profissionais, incluindo os que se dedicarão à docência, Martínez Lirola e Crespo Fernández (2009) reiteram a necessidade de uma profunda reestruturação do trabalho docente na universidade, no que se refere à organização curricular, às estratégias de aprendizagem, aos modelos de avaliação e aos demais fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem que são promovidos/desenvolvidos nas instituições de educação superior. Convin (2007) e Veiga Simão *et all* (2008) afirmam que as instituições de educação superior e os docentes têm recorrido cada vez mais à utilização de estratégias alternativas para a formação de estudantes de graduação.

Dentre as estratégias que favorecem a organização de metodologias de ensino participativas e dialógicas, a tutoria tem se apresentado como possibilidade para promover a motivação, a autonomia e a interação entre os estudantes e professores, a fim de superar a tradicional estrutura hierárquica que tem caracterizado o espaço acadêmico. Para Pérez (2017), o conceito de tutoria aparece nos modelos educativos flexíveis e considera a necessidade de acompanhar o processo de tomada de decisões, tanto no âmbito acadêmico como pessoal dos estudantes. Segundo a autora, a tutoria pode ser considerada uma estratégia fundamental para promover a formação integral no ambiente universitário, pois contribui para a melhoria das habilidades de estudo e trabalho, já que oferece atenção pontual aos problemas específicos que surgem nas trajetórias formativas.

Mirabal e Caballero (2018) e Fernández e Barbagallo (2017) também reafirmam a importância da tutoria como estratégia e dispositivo pedagógico facilitador dos processos de construção do conhecimento na educação superior, sobretudo no contexto de formação nas áreas da licenciatura. Os estudos apontam que a tutoria promove uma formação acadêmica sistêmica, favorece a interação professor-tutor, professor-tutor-alunos, bem como permite a organização de processos formativos mais democráticos e articulados com as demandas da sociedade.

Tradicionalmente, a produção acadêmica brasileira tem se referido à tutoria com a função de mediação da prática pedagógica entre alunos e professores em ambientes virtuais de aprendizagem, principalmente após a expansão da política de educação a distância no País. No entanto, vale destacar que existem diferentes tipos de tutoria (presencial, a distância, obrigatória, facultativa) e diferentes dimensões da tutoria (administrativa, curricular, acadêmica, personalizada, dentre outras) (VEIGA SIMÃO *et all*, 2008).

A tutoria, em suas diferentes modalidades, demanda o intercâmbio de conhecimento entre pares, o compartilhamento de materiais didáticos e fontes de pesquisa, a socialização de experiências formativas, o aprofundamento das discussões realizadas em sala de aula, a orientação de trabalhos individuais ou em grupos, a resolução de problemas relacionados à disciplina em curso, o incentivo à aprendizagem independente e autônoma e o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem (cf. MARTÍNEZ LIROLA e CRESPO FERNÁNDEZ, 2009; VEIGA SIMÃO *et all*, 2008; MARTÍNEZ, 1997; ZARDO *et all*, 2018).

A experiência da tutoria na formação de professores na Universidade de Brasília (UnB)

A ampliação da participação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sociedade e, em especial nas instituições escolares, demanda da educação superior a reformulação dos processos formativos, de modo a inserir nos currículos das diferentes áreas do conhecimento disciplinas que tratem das especificidades do alunado da educação especial.

O presente texto relata a experiência desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) no processo formativo de estudantes de graduação na área da educação especial/inclusiva. A ação de tutoria foi implementada na disciplina “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”⁴ (ENEE), vinculada ao Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), com carga horária de 60h. A disciplina integra o currículo do curso de graduação em Pedagogia como obrigatória e é oferecida como optativa nos cursos de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Matemática, Física, Química, Química Tecnológica, Computação, Ciências Naturais e História. A disciplina também se encaixa na modalidade módulo livre para os demais cursos da UnB.

Semestralmente, a disciplina ENEE é oferecida nos turnos diurno e noturno, contemplando entre 150 e 200 estudantes de diferentes cursos de graduação, envolvendo, pelo menos, quatro docentes do departamento. O objetivo geral de ENEE é compreender e contextualizar a educação especial e suas implicações na construção do paradigma da inclusão na sociedade atual e apresenta a seguinte ementa: análise das perspectivas da educação especial e inclusiva face ao contexto histórico, sociopolítico, cultural e educacional atual; o conceito de necessidades educacionais especiais; as premissas educacionais, programas e sistemas de apoio para as pessoas com necessidades educacionais especiais; a formação do(a) profissional da educação e seu papel frente à diversidade (PPP Curso de Pedagogia, 2002).

O conteúdo programático está alicerçado na perspectiva dos direitos humanos, da justiça social e do modelo social de deficiência, e considera a acessibilidade condição necessária para a participação das pessoas que apresentam limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais. Trata-se, portanto, de reconhecer

as diferentes formas de estar no mundo e os diferentes estilos de aprendizagem que demandam recursos e serviços acessíveis. Nessa perspectiva, a disciplina pretende subsidiar os estudantes de graduação das licenciaturas e das demais áreas no processo de formação inicial, tendo em vista o conhecimento das especificidades do alunado da educação especial e as possibilidades de apoio disponíveis para promoção da aprendizagem e autonomia dos sujeitos.

Desde o ano de 2017, a disciplina ENEE é contemplada com bolsas do Programa de Tutoria de Graduação do Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília (DEG/UnB). O programa integra o conjunto de ações promovidas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes de graduação, bem como a redução dos índices de reprovão e evasão da universidade. “Trata-se, portanto, de sistema de apoio acadêmico em que estudantes mais experientes e com destacado desempenho acadêmico, sob a coordenação pedagógica docente, auxiliam outros estudantes a se integrarem à universidade e a potencializar sua aprendizagem” ([cf. <http://www.deg.unb.br/tutoria>](http://www.deg.unb.br/tutoria)).

A seleção das propostas de tutoria é realizada semestralmente, por meio de edital de fomento, e a ação objetiva promover a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem na UnB a partir do apoio e criação de equipes de tutorias com estudantes de graduação para, sob a coordenação de um professor, assistir estudantes de disciplinas com taxas elevadas de reprovão, turmas numerosas, ofertadas simultaneamente para vários cursos ou aquelas com atividades que envolvam funcionamento diferenciado. A justificativa para adesão ao edital do Programa de Tutoria deu-se pelo fato de a disciplina ENEE ser ofertada nos turnos diurno e noturno, em turmas numerosas, e pela configuração metodológica que demandava estudos dirigidos, pesquisa de campo, produção de recursos acessíveis e articulação com os laboratórios de apoio à acessibilidade da FE/UnB.5

O planejamento das atividades de tutoria na disciplina foi desenvolvido a partir da proposição de dois eixos de trabalho: o primeiro com estudo e aprofundamento de conceitos relacionados aos fundamentos históricos, filosóficos, políticos e sociais da educação especial/inclusiva; e o segundo desenvolvido com trabalho por coordenações temáticas, relacionadas às necessidades educacionais específicas do alunado da educação especial: deficiência intelectual, Síndrome de Down, deficiência física, deficiência visual (cegueira e baixa visão), surdez e deficiência auditiva, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (disslexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

No primeiro eixo de trabalho foram realizadas aulas expositivas, debates, trabalhos em grupo, construção de linha do tempo, análise de filmes e documentários. As coordenações temáticas foram desenvolvidas em grupo, organizadas a partir de quatro atividades: i) sistematização do conteúdo: contextualização da necessidade educacional específica em estudo, contemplando as características dos sujeitos, processos de identificação das necessidades educacionais específicas, orientações para o trabalho pedagógico desenvolvido em

sala de aula comum e no atendimento educacional especializado; ii) recurso pedagógico: exemplificação de recursos utilizados para o ensino/aprendizagem de conteúdos curriculares contemplando a necessidade educacional específica em estudo; iii) recurso audiovisual: registro de visita, história de vida ou práticas pedagógicas relacionadas às necessidades educacionais específicas; iv) tecnologia assistiva: exemplificação de produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com necessidades específicas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Para a realização das coordenações temáticas, a turma foi dividida em 8 grupos, identificados de A a H. A cada aula era estudada uma necessidade educacional específica e quatro grupos eram responsáveis pelo desenvolvimento das quatro atividades propostas: sistematização do conteúdo, recurso pedagógico, recurso audiovisual e tecnologia assistiva, em sistema de rodízio. A seguir, algumas imagens que representam os materiais produzidos pelos estudantes de graduação, sob orientação da docente e das tutoras:

Imagen 1 – Quebra-cabeça de figuras e palavras



Descrição: imagem de um quebra-cabeça com representação da figura e da palavra banana, em língua portuguesa e a datilologia em Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: Arquivos Tutoria ENEE (2018)

Imagen 2 – Recurso pedagógico Roleta mágica



Descrição: imagem do recurso pedagógico chamado Roleta Mágica, composto por manual em braille e caracter ampliado, um tabuleiro com texturas, uma roleta com palavras, um tabuleiro com o alfabeto em Braille e um tabuleiro com o alfabeto em Libras.

Fonte: Arquivos Tutoria ENEE (2018)

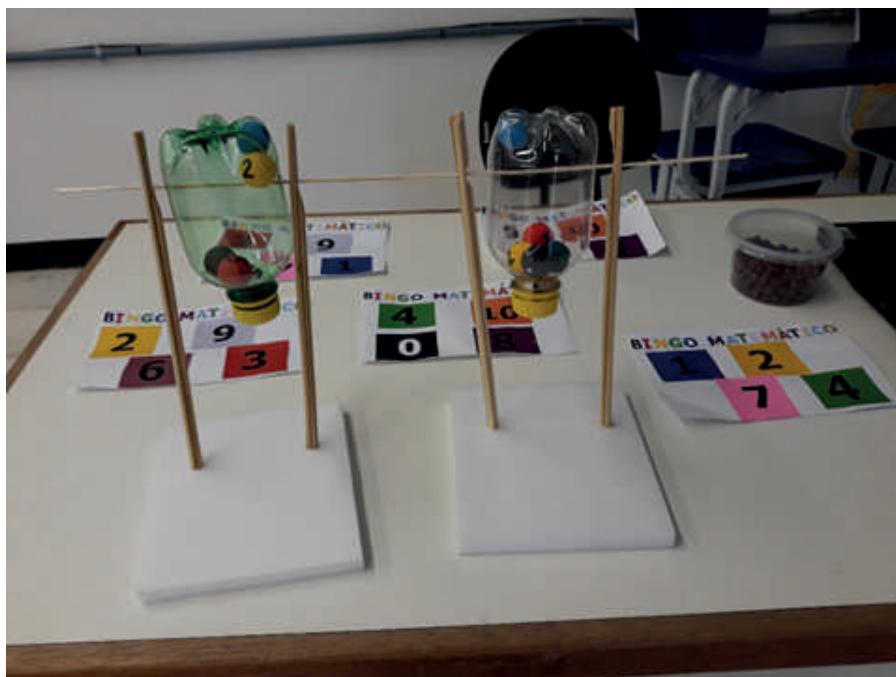
Imagen 3 – Livro sensorial



Descrição: imagem de um livro sensorial construído em EVA.

Fonte: Arquivos Tutoria ENEE (2018)

Imagen 4 – Bingo matemático



Descrição: imagem de um bingo matemático composto por cartelas de cartolina com numerais, 2 roletas produzidas com pequenas garrafas pet descartáveis e um pote com marcadores.

Fonte: Arquivos Tutoria ENEE (2018)

A partir da atuação das tutoras foi possível qualificar a prática docente na disciplina, por meio das seguintes atividades: atenção personalizada, informações sobre a dinâmica da disciplina, orientação quanto à diferentes fontes de pesquisa e consulta, indicação de instituições escolares de referência para realização das pesquisas de campo, indicação de filmes e documentários relacionados aos temas de estudo, orientação quanto aos trabalhos em grupos realizados nas coordenações temáticas, dentre outros.

Contribuições da tutoria para a formação de professores na área da educação especial/inclusiva: algumas considerações

Durante três semestres a disciplina ENEE foi ofertada com suporte da equipe de tutoria, que participou no processo de planejamento, dinamização e avaliação das aulas, juntamente com a docente responsável. Durante esse período, foi possível observar o quanto essa experiência contribuiu no processo formativo das estudantes de graduação que atuaram na função de tutoras na área da educação especial, traduzido em uma postura crítica, argumentativa e colaborativa. Pode-se verificar, também, o fortalecimento dos laços estabelecidos entre a docente, os estudantes de graduação e as tutoras.

A seguir, destacam-se algumas contribuições da ação de tutoria para a

formação de professores na área da educação especial:

i) *Articulação da educação superior com a educação básica e relação teoria/prática*: um dos desafios identificados pelos estudantes de graduação é a vinculação entre a teoria, estudada e discutida em sala de aula na universidade, e a realidade das escolas públicas. Fernández e Barbagallo (2017, p.1318), ao socializarem os resultados da implementação da tutoria na oferta de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura do Centro Regional Universitário da Universidade Nacional de Comahue-Argentina, afirmam que: “*Las prácticas pedagógicas universitarias mantienen, en general, el formato de clase magistral y profundizan la dicotomía teoría/práctica, como pares irreconciliables, que revaloriza la teoría y relativiza la práctica como instancia de aplicación o transferencia*”. Nessa perspectiva, a proposta de trabalho da disciplina ENEE, em seu segundo módulo, apresentou para os estudantes a proposta de produção de recursos pedagógicos acessíveis, tecnologia assistiva e vídeos sobre as necessidades educacionais específicas, que deveriam ser elaborados a partir de uma experiência prática de observação realizada em uma escola pública. Os estudantes registraram suas observações em diário de campo e realizaram diversas entrevistas com gestores, professores, professores das salas de recursos e estudantes com necessidades educacionais específicas. Um aspecto positivo dessa experiência, foi a aproximação entre docentes com tempo de atuação na sala de aula e estudantes em processo de formação inicial, evidenciando a necessidade de fortalecer a articulação interinstitucional entre educação superior e educação básica. Na avaliação de Marta6, estudante de graduação do curso de Terapia Ocupacional:

Marta: [...] foi muito rica, é uma área que até então não tinha tido nenhuma experiência na graduação. É... faço terapia ocupacional [...]. É um público que também faz parte dos nossos atendimentos e... visto que eu tô no final da graduação e até então nunca tive nenhuma disciplina nessa parte educacional mesmo, [...] foi ótimo! Assim... aprendi bastante coisa acho que foi muito interessante esse semestre (Entrevista realizada em julho de 2018. Fonte: Arquivos Tutoria ENEE (2018).

ii) *Reconhecimento das especificidades dos estudantes da educação especial e conhecimento sobre recursos e serviços de acessibilidade*: uma das primeiras atividades da disciplina é a organização de uma roda de conversa com os estudantes matriculados na disciplina ENEE e os estudantes da UnB que recebem apoio especializado. Os jovens são convidados a relatarem suas trajetórias biográfica e acadêmica e os desafios que enfrentam no ambiente universitário. As turmas participam ativamente, questionam, sugerem, estreitam laços de amizade e passam a perceber a complexidade da condição humana de quem possui uma necessidade educacional específica. Após o módulo de discussão teórica que trata dos fundamentos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os estudantes são organizados em grupos de trabalho e coletivamente organizam o cronograma de atividades. Quatro tarefas são previstas para cada aula, que tem como eixo

norteador o estudo das necessidades educacionais específicas: pesquisa/sistematização, recurso pedagógico, tecnologia assistiva, recurso audiovisual. O fato de os estudantes irem à escola, observarem a prática pedagógica, estudarem sobre as especificidades dos alunos da educação especial e serem desafiados a construírem recursos/produtos acessíveis permite a aplicabilidade do conteúdo estudado na disciplina em uma situação pedagógica concreta. Importante destacar a fala de Dalila, estudante do curso de graduação em Pedagogia:

A disciplina foi um divisor de águas em minha formação acadêmica e também na minha vida pessoal. Ela mostrou que por diferentes meios todas as pessoas podem aprender e que a educação tem um caráter social maior do que o senso comum imagina. Seu maior mérito é reconhecer que todas as pessoas e, em especial aquelas que possuem necessidades especiais, são detentoras de direitos e merecedoras da atenção do Estado em sua prestação de serviços. Destaco também que a disciplina permitiu perceber a grandiosidade do trabalho dos professores que atuam como pontes entre as famílias e a sociedade civil (Entrevista realizada em julho de 2018. Fonte: Arquivos Tutoria ENEE (2018).

iii) *Incentivo à pesquisa, autonomia e trabalho colaborativo*: um dos pontos fortes da experiência da tutoria foi a orientação para a pesquisa. Diversas fontes de dados foram citadas em aula e disponibilizadas para a turma no Google drive, permitindo o acesso de todos os estudantes matriculados na disciplina: censos, relatórios de pesquisas, livros, artigos, normativas internacionais e nacionais, vídeos e filmes. Todas as produções também foram registradas em fotos, gravadas ou filmadas e disponibilizadas para a turma. Ao final, foi possível organizar um portfólio das produções, inclusive com indicações de outras fontes de pesquisa. Observou-se que a prática da pesquisa favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que passaram a buscar conhecimentos, histórias de vida, relatos de experiência e de pessoas e associações voltadas aos direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Distrito Federal. Apesar de o trabalho em grupo e colaborativo representar um desafio no início do semestre, logo os estudantes compreenderam a necessidade de rever suas posturas diante da metodologia de ensino proposta. Para Mirabal e Caballero (2018, p, 1319): “Sobre la base de la confianza, se genera un clima de trabajo de solidaridad y justicia, dado que se habilita un espacio personalizado en el que los/as estudiantes son alojados/as y acompañados/as considerando necesidades, deseos y tiempos específicos de cada uno/a”.

A receptividade do trabalho de tutoria pelas turmas de graduação foi muito positiva, no entanto, alguns desafios foram enfrentados durante a experiência: a) dificuldade de alguns estudantes de graduação em compreender a dinâmica de uma disciplina com gestão/organização coletiva e descentralizada; b) dificuldade de alguns grupos de trabalho em organizar e dividir tarefas –

verificada por meio de relatos de estudantes que afirmaram o desinteresse de alguns membros do grupo em participar das atividades propostas; c) ‘falta de tempo’ de alguns estudantes para irem às escolas realizar as pesquisas de campo, tendo em vista o acúmulo de atividades das disciplinas do curso de graduação e os estágios desenvolvidos em espaços não escolares; d) burocracia da Secretaria de Educação para autorizar a inserção dos estudantes de graduação nas escolas públicas; e) dificuldade dos estudantes em antecipar a divisão de tarefas e o planejamento das atividades, levando em consideração o cronograma de atividades elaborado coletivamente na disciplina.

Por fim, afirma-se a tutoria como uma atividade complementar ao trabalho docente, uma estratégia metodológica que permite acompanhamento personalizado às questões acadêmicas e de aprendizagem dos estudantes de graduação. Para além dos conhecimentos específicos da área da educação especial, a experiência da tutoria reforçou os princípios da educação inclusiva, promovendo a convivência entre pares, o respeito às diferentes visões de mundo e o reconhecimento de diferentes perfis de aprendizagem e comprometimento entre os integrantes dos grupos. A vivência do encontro com o outro no espaço acadêmico, mediada pela experiência da alteridade, possibilitará um salto qualitativo no processo formativo dos estudantes de graduação nas dimensões acadêmica e humana; afinal, como afirma Freire (1996, p.94): “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

REFERENCIAS

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento:** cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 fev. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rctp01_06.pdf. Acesso em 05 fev. 2019.

_____. **Decreto Legislativo Nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em 05 fev. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Con-

venção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponívelem: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 05 fev. 2019.

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 05 fev. 2019.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponívelem: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 05 fev. 2019.

_____. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 05 fev. 2019.

_____. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 05 fev. 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa de Souza; ANTONIO, Nicole Dragone Rosseto. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3349/3265>. Acesso em 01 fev. 2019.

COLVIN, Janet W. Peer tutoring and social dynamics in higher education. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, 2007, 165-181. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233067350_Peer_tutoring_and_social_dynamics_in_higher_education. Acesso em 01 fev. 2019.

FERNÁNDEZ, Marisa; BARBAGALLO, Lucía. Tutoría académica: otra forma de enseñanza. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p.1314-1324, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1314.pdf>. Acesso em 01 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379,

out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 03 fev. 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em 03 fev. 2019.

GATTI, Bernardete A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coords.) **Professores no Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisaunesco-2009.pdf. Acesso em 03 fev. 2019.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina M.Rossa. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em 03 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Notas Estatísticas Censo Escolar 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 03 fev. 2019.

MARTÍNEZ, Ángel Lázaro. La acción tutorial de la función docente universitaria. **Revista Complutense de Educación**, vol. 8, n/. 1, 1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1997. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCE-D9797120233A/17503>. Acesso em 03 fev. 2019.

MARTÍNEZ LIROLA, María; CRESPO FERNÁNDEZ, Eliecer. La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea. In: GÓMEZ LUCAS, C., GRAU COMPANY, S. (coord.). **Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodológicas en el EEES**. Alicante: Universidad de Alicante, 2009. p.451-466. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279481900_La_tutoria_universitaria_en_el_modelo_de_la_convergencia_europea. Acesso em 01 fev. 2019.

MIRABAL, Diane González; CABALLERO, Gustavo Esteban Achiong. La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.1-20, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e165094.pdf>. Acesso em 30 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convancaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em 01 fev. 2019.

PÉREZ, Ivonne Rodríguez. La calidad de la educación superior y la reestructuración del programa de tutoría. **Ride Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, [s.l.], v. 8, n. 15, p.1-20, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00135.pdf>. Acesso em 30 jan. 2019.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**. v.11, n.3, p.876-889, set./dez., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>. Acesso em 30 jan. 2019.

SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em 30 jan. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2002.

_____. **EDITAL DEG 11/2018 Programa de Tutoria de Graduação**. Disponível em: http://deg.unb.br/images/editais/deg/2018/edital_deg_11_2018_programa_tutoria_graduacao.pdf. Acesso em 30 jan. 2019.

_____. **EDITAL DEG 04/2018 Programa de Tutoria de Graduação**. Disponível em: http://deg.unb.br/images/editais/deg/2018/edital_deg_04_2018_TUTORIA.pdf. Acesso em 30 jan. 2019.

VEIGA SIMAO, Ana Margarida; FLORES, Maria Assunção; FERNANDES, Sandra; FIGUEIRA, Célia. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. **Sisifo. Revista de Ciencias da Educacao**, 07, 2008. pp. 75-88. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228735970_Tutoria_no_ensino_superior_concepcoes_e_praticas. Acesso em 01 fev. 2019.

ZARDO, Sinara Poliom; GUIMARÃES, Aline Soares; MOTA, Angélica Marinna Cardoso; GOMES, Camila Alves Lima. A tutoria na formação de estudantes de graduação na área da educação especial/inclusiva. **VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-tutoria-na-formacao-de-estudantes-de-graduacao-na-area-da-educacao-especial/inclusiva>. Acesso em 01 fev. 2019.

CAPITULO XI

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS EM CURSO MÉDIO-NORMAL DE UMA ESCOLA DE SURDOS¹

Cleidi Lovatto Pires
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Este texto alia-se ao campo da Educação de Surdos para pensar a formação de professores surdos em um Curso Normal de Nível Médio criado na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser (escola de surdos de Santa Maria/RS)². Interessa-nos problematizar as estratégias de formação de professores surdos a partir de uma rede discursiva produzida por um conjunto de documentos de uma escola de surdos que dizem sobre os modos de ver, narrar e conduzir o processo formativo de estudantes surdos em um Curso Normal. Trata-se de uma produção de dados que procura compreender a formação de estudantes surdos em uma determinada realidade escolar, portanto, em um espaço de produção de verdades – verdades que são ditas, escritas, praticadas, externadas, nomeadas e inventadas.

Ocupamo-nos de olhar para a proposição de formação de professores surdos enquanto algo tido e manifesto como uma verdade que se coloca na esteira do fazer pedagógico surdo e engendra uma nova verdade, ou seja, ser surdo, ser professor e ser surdo professor. Ao voltarmo-nos para essas verdades produzidas e naturalizadas acerca da formação de professores surdos, colocamo-nos no exercício de problematizá-las, no sentido de “desconstruir as evidências naturalizadas mostrando como foram produzidas, pois, se algo não foi sempre assim, nada determina que assim permaneça”. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 776).

Para fins de organização, o texto está dividido em duas partes. Na primeira, estabelecemos uma discussão sobre a educação de surdos no contexto específico de uma escola, esta fruto da luta e da resistência por garantia dos direitos linguísticos e culturais das comunidades surdas. A segunda parte do texto é dedicada a problematizar a criação do Curso Normal e seus efeitos na condução de formas de ser professor surdo.

1. ESCOLA DE SURDOS: TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIAS, LUTAS CULTURAIS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Ao trazermos para o centro do debate a formação de professores surdos considerando um território contestado, como é o caso das escolas específicas para surdos, fortalecem-se as possibilidades de pensar o espaço do outro como espaço intersubjetivo (BIESTA, 2017), ou seja, potencializa-se esse espaço de formação (no caso da escola de surdos e a proposição de Curso Normal), possibilitando que os surdos se tornem presença de forma singular, como “*uno*”.

Tornar-se presença de forma singular, de maneira intersubjetiva, significa considerar a potência cultural, linguística e identitária nas relações dentro do espaço pedagógico surdo que singularizam o modo de viver surdo.

Trata-se de produzir movimentos pedagógicos sobre a formação pedagógica surda, sem dar vazão a repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo, como nos apontam Varela e Uria (1992) em seu texto “Maquinaria Escolar”. Para esses autores, a criação das escolas normais dá-se a partir de um objetivo bem claro, qual seja: formar professoras dóceis para entrega total à vida pública, inculcando estereótipos e valores morais nos estudantes.

O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela escola Normal [...]. (VARELA; URIA, 1992, p. 81).

Nesse cenário de formação, é delegado ao professor o poder de manter a ordem e representar o Estado. É ele quem tem “a posse da ciência pedagógica” adquirida nas Escolas Normais. Trata-se de formatar a escola, de dar a ordem (de dar a voz); trata-se de tutelar (silenciar), classificar, selecionar e formatar o professor.

Entendemos a escola como instituição inventada para a condução das condutas, produzida artificialmente a partir de campos lineares de conhecimento. Tal cenário também baliza a educação e escolarização de pessoas surdas, pois, quando na escola de surdos é pensada uma formação pedagógica para surdos, é necessário problematizar o que está em jogo no processo de criação e implementação de um Curso Normal específico para esse grupo de sujeitos. Tem-se uma espécie de autoformação, uma preparação para objetivos bem concretos para inserção no mercado de trabalho.

Esse movimento de tensionar, de questionar a organização da escola, de suspender a organização moderna de escola, aproxima-nos da ideia do re-vigorar o pedagógico na/da escola. Como afirmam Coelho e Simons (apud LARROSA, 2017, p. 23), “a escola é em primeiro lugar e primordialmente um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia de (alguma coisa de) um mundo de modo específico”. Lugar para disciplinar corpos e torná-los dóceis e sujeitos (as)sujeitados, pois a escola é o lugar mais poderoso para tal finalidade.

A escola, portanto, tem estreita relação com experiências de potencialidades e não pode ser entendida somente como formatação ou enquadramento. A escola deve ser vivida como espaço de tempo livre, onde a performatividade não é o objetivo, isto é, a busca de uma não aderência da escola a uma perfeita relação entre a entrada e o produto quando o que entra no jogo é empreendimento, desempenho, competitividade (obsessão com os resultados).

Portanto, é imperioso destacar/ perguntar em que medida a formação pedagógica de surdos não adentra essa lógica de inserção no mercado de trabalho, entendendo-se aqui a urgência de formar surdos competentes para o ensino da

Língua Brasileira de Sinais, divulgando experiências a partir dessa língua. Olhar para o processo de formação docente, para o interesse dos alunos pela docência, é inevitavelmente problematizar o desejo de o surdo ser professor. Afinal, todo surdo precisa formar-se professor? Problematizar a partir de Carvalho, conforme segue abaixo, é necessário:

[...] o professor como surdo é apenas aquele que está preocupado com a identidade e cultura surda, aquele que deverá transmitir todo conhecimento para dentro do universo surdo e para que os alunos surdos o adquiram em conjunto com valores e estruturas determinados pela comunidade surda, como algo fora da escola. O professor surdo é, neste caso, como que modelo de identificação, que se torna algo importante para os alunos surdos. (CARVALHO, 2016, p. 139).

Quanto à profissionalização do professor, segundo Masschelein e Simons (2017), há duas variantes. A primeira refere-se à profissionalização, ou seja, ao sonho de o professor especializar-se com base em conhecimento validado e confiável – alguém age metodologicamente, com base em conhecimento científico provado e autorizado por modelos e métodos. É o que os autores nomeiam como professor (tecno-)científico; aqui, o professor amante (que age por amor) não é mais presente no discurso. A segunda variante está ligada ao professor competente, que cumpre tarefas para atender a objetivos concretos. Trata-se de um perfil de profissional ajustável, flexível para fomentar o bem-estar do ambiente escolar.

Muito fortemente, nessa trama discursiva, aparece a formação de surdos, especializando-os para “dar conta” da educação de outros surdos que, por sua vez, adentram no jogo pedagógico surdo: aperfeiçoar-se na língua de sinais, compreender mais e melhor as táticas pedagógicas surdas, entremear-se na vida surda para, quem sabe, somente assim, cumprir com uma formação que dê conta de domar outros surdos. Domar a escola; domar a escolarização surda; domar a formação surda. Domar aqui em nome do mercado, em nome de dedicar-se à causa.

Há um jogo que recai sobre a “condução das condutas” de si, do corpo, das vontades, pois a escola está colocada no centro. Ela é inventada e naturalizada. É um ato de governamento de alunos (na sua formação pedagógica) de modo muito sutil, porém produtivo, pois se trata de relações de saber-poder que estão em jogo, que engendram e produzem ações, definindo a ordem, o espaço, a posição dos objetos e dos sujeitos quando não nos permitimos negar que somos produtos de uma vontade de poder e também de saber. Doma-se a escola/doma-se o aluno como em uma seleção natural, usando-se algumas ferramentas metodológicas. “Talvez a forma mais sutil de naturalização com um efeito de domação seja o desenvolvimento de talento”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.117).

Diante desse cenário produtivo e provocativo, propomo-nos a interrogar o que faz da escola de surdos um espaço formador de professores surdos. Trata-se de um cenário de militância por uma formação baseada na inserção

cultural, linguística e identitária. Entretanto, dizer o que já foi dito na educação de surdos parece que não dá conta de responder a essa provocação. É preciso tensionar de outro modo, “[pronunciando] na sala de aula [ou na educação de surdos] uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade”. (LARROSA, 2015, p. 165). Assim, outras tramas são rascunhadas, sentidas e fragilizadas, mas, dessa ou de outra forma, novamente são constituídas como verdades.

Nesse movimento de problematizar a formação de professores surdos, perguntamos: afinal, o estudante surdo do Curso Normal assume uma proposta protagonista durante sua formação? O que deveria ser problematizado ao longo do curso é dinamizado por meio da diversificação de materiais produzidos – jogos, livros de literatura com imagens, atividades filmadas, produção de teatro, maquetes, máscaras, esculturas, etc.?

Essas estratégias são cenários entremeados por um movimento pedagógico à procura de um idealismo, de um respiro que, por vezes, em contrapartida, aparece como um borramento, uma cortina de fumaça perpassada por uma política que passa a conduzir a conduta dos estudantes surdos, em busca de uma normalidade surda.

Entretanto, a partir da leitura dos documentos, especialmente do Projeto Político Pedagógico da escola (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO COSER, 2018b), é possível vislumbrarmos uma tensão, um movimento de problematização dos processos de normalização dos sujeitos surdos. Percebe-se a tentativa de romper com o processo de homogeneização proposto pelos discursos neoliberais da educação, descritos especialmente na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), com vistas a diferentes alternativas ao projeto hegemônico pensado para a educação de surdos, em que a língua de sinais é entendida muitas vezes como um apoio pedagógico.

Em contrapartida, ainda segundo o PPP da escola, a presença dos educadores surdos e ouvintes e de educandos surdos possibilita rupturas nos paradigmas teóricos e ideológicos centrados na lógica de mercado/concorrência. Assim, altera-se aquele cotidiano, provocando a necessidade de encontrar novas estratégias cotidianas para tornar os tempos de infância e adolescência menos desumanos, menos deformadores na educação de surdos.

A proposta da escola, portanto, diferencia-se da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) do Ministério da Educação, na medida em que problematiza o princípio de inclusão escolar de surdos na escola comum. Tal princípio contém uma ideologia liberal de adaptação do sujeito deficiente, passando uma ideia de que é possível corrigir as injustiças sociais a partir da igualdade de oportunidades, sem levar em consideração a cultura e as normas sociais que deram visibilidade à deficiência.

A escola de surdos da qual nos ocupamos neste texto busca produzir práticas que estejam fundamentadas no respeito e na afirmação das diferenças, com base em um currículo voltado para a diferença. A escola tem em seu bojo uma proposta bilíngue, entendendo a língua de sinais como primeira língua e a

língua portuguesa como segunda língua. Além disso, articula práticas cotidianas visuais ao enfatizar atividades orientadas por metodologias espaço-visuais.

No Brasil, temos uma educação bilíngue nas escolas de surdos pautada no movimento oriundo da comunidade surda. A proposta baseia-se na inserção da língua de sinais o mais precocemente entre as crianças surdas e no entendimento de que a segunda língua para os surdos deve ser a língua portuguesa. Há que se considerar que não existe um modelo de educação bilíngue e que pensar nessa possibilidade de rigidez torna a proposta engessada e fossilizada.

Pensar no bilinguismo na educação de surdos requer uma reflexão sobre qual bilinguismo a escola de surdos almeja, sem padronizá-lo; afinal, cada escola de surdos tem uma necessidade. Contudo, é imperioso discutir sobre as estratégias pedagógicas visuais bilíngues, ou seja: a ênfase deve ser na língua de sinais ou na língua portuguesa? Que tipo de metodologia deve ser usado? Que artefatos culturais são mais significativos e como podem ser proporcionados ao estudante surdo? A autora abaixo ajuda-nos a pensar sobre essas problematizações, enfatizando que a escola bilíngue é constituída com base nos próprios movimentos surdos.

A realidade da educação bilíngue, que vem se constituindo, em algumas partes do Brasil, está diretamente relacionada a variáveis ligadas as trajetórias dos próprios surdos que estão sendo marcadas através de diferentes pesquisas [...] Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Esta escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país [...]. (QUADROS, 2012, p. 197-98).

Dando prosseguimento às pesquisas, as autoras surdas Perlin (2006) e Strobel (2009) conduzem algumas discussões sobre as metodologias visuais necessárias às práticas pedagógicas bilíngues. Para as autoras, existem identidades surdas, as quais precisam ser construídas na relação dos surdos com a sua comunidade. Fazer referência a uma identidade surda significa fazer referência ao pertencimento desse grupo a uma cultura, a uma comunidade visual. (STROBEL, 2009).

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua dos surdos, a língua de sinais brasileira. (QUADROS, 2012, p. 197).

Nesse contexto, torna-se necessário buscar, por meio das narrativas surdas, as problematizações da educação bilíngue que vislumbram uma escola com a marca surda, uma escola que é reflexo dos movimentos surdos, os quais sinali-

zam um caminho para uma política surda capaz de produzir modos de ser estudante/professor surdo. Para tanto, é preciso uma metamorfose da mesmidade, em um mundo que não insista em negar a presença do outro surdo (SKLIAR, 2003). Há que se colocar em prática um currículo para a diferença, que necessitará de estratégias para “deixar o surdo ser como ele é”.

O projeto político pedagógico da escola é congruente com a esteira teórica apresentada acima e enfatiza o movimento surdo como um dos elementos importantes na promoção e difusão da Língua Brasileira de Sinais como componente central no processo de formação das pessoas surdas. Destaca que, a partir de 1999, a comunidade surda, juntamente com os professores do Estado do Rio Grande do Sul envolvidos com essa modalidade de educação, optaram por uma educação que contemplasse o direito do surdo de usar sua língua natural, a língua de sinais. As reivindicações resultantes desse movimento (também impulsionado pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos - NUPPES/UFRGS) ficaram registradas no documento *A Educação que Nós Surdos Queremos* (1999). Tal documento foi oriundo do Pré-Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue, ocorrido em 1999 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (RS). Na ocasião, surdos e ouvintes constituíram um texto contendo reivindicações voltadas às questões bilíngues no âmbito escolar e extraescolar. Especialmente no que tange à solicitação escolar, o documento refere-se a necessidades, tais como:

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
27. Enfatizar a urgência da criação de creches escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios polo.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.
29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino a surdos adultos [...]. (*A Educação que nós surdos queremos*, 1999, p.3-4).

No momento em que foram ofertadas aos surdos condições para construírem os conhecimentos por meio de sua língua natural (Língua Brasileira de Sinais) e na língua oficial do país (Língua Portuguesa), foi-lhes proporcionada

uma educação bilíngue. Portanto, para que esta educação fluísse, fizeram-se imprescindíveis a organização, a atuação e a interação da comunidade surda com seus pares.

Foi entendido pela comunidade surda que, com a implantação da escola para surdos de Santa Maria (RS) em 2001, poderiam ser proporcionados e garantidos aos sujeitos surdos, da cidade e região, os meios adequados para favorecer a aquisição linguística e cultural da língua de sinais. Para isso, contou-se com professores surdos para trabalhar com o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Nos dias atuais, esses professores são os responsáveis pelas disciplinas de língua de sinais da escola e dão o contorno surdo para a escola bilíngue.

Portanto, o documento A Educação que nós Surdos Queremos (1999), citado anteriormente, foi balizador na educação de surdos no estado do Rio Grande do Sul. Ele se originou de um forte movimento organizado por surdos e ouvintes, o que, por conseguinte, alicerçou o movimento em Santa Maria para a criação da escola de surdos.

2 CURSO NORMAL: SOBRE O OFÍCIO DE PROFESSOR SURDO

A escola de surdos de Santa Maria, conforme mencionado anteriormente, foi inaugurada em 2001, e o Curso Normal foi implementado, como um projeto experimental, em 2006. A escolha da implementação do curso na escola deu-se a partir de uma pesquisa realizada mediante entrevista face a face com alunos e professores da escola, no sentido de compreender os anseios da comunidade escolar quanto à formação profissional de seus estudantes. Logo, com base nessa pesquisa, a comunidade entendeu que a formação pedagógica dos alunos seria, no momento, o caminho mais viável, tendo em vista a necessidade de atender a uma demanda para o ensino de LIBRAS no contexto geral da sociedade.

Segundo o regimento da escola, revisado em 2018, o Curso Normal deve:

Oferecer ao educando surdo uma formação inspirada nos princípios éticos, políticos, estéticos e cognitivos, que lhes possibilite desenvolver suas competências e habilidades, necessárias ao exercício da atividade docente e ao exercício da cidadania, garantindo a integração no mundo do trabalho e a continuidade em estudos posteriores;

Garantir ao educando surdo igualdade de condições de acesso e de permanência a um ambiente linguístico e cultural adequado a fim de possibilitar-lhe o desenvolvimento de uma concepção de mundo; Desenvolver no educando surdo a sua integralidade, assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho, fornecendo-lhe meios para progredir nos estudos posteriores;

Proporcionar aos educandos surdos condições favoráveis à construção de um processo educacional que possibilite o desenvolvimento do cidadão analítico, reflexivo, crítico, capaz de transitar emocional e

intelectualmente pela sociedade.

Proporcionar ao educando surdo a formação ética e específica de docente para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preparando-o para uma prática crítica e transformadora da realidade através da ação-reflexão-ação.

Oportunizar a formação de professores através da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática, e possibilitar ao aluno o entendimento da infância em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos. (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO COSER, 2018a, p. 6 - 7).

A oferta do curso ocorre nos turnos da manhã (com aulas à tarde) e no turno da noite. Além disso, é oferecido Aproveitamento de Estudos (nos dois turnos) para egressos do Ensino Médio que desejem fazer a formação pedagógica como complementação profissional.

Conforme o Regimento Escolar, o currículo do Ensino Médio-Curso Normal diurno é desenvolvido em regime anual, com duração de três anos, com carga horária total de 3.282 horas, com aulas em turno inverso. No terceiro ano, o primeiro semestre é destinado à realização das disciplinas pelos estudantes; o segundo é direcionado ao estágio obrigatório de 400 horas. O currículo do Ensino Médio-Curso Normal noturno é desenvolvido em regime anual, com duração de três anos, com carga horária de 2.875 horas, mais meio ano de estágio obrigatório de 400 horas, completando uma carga horária final de 3.275 horas.

Cada ano do Curso Normal diurno e noturno está organizado em dois blocos – área do conhecimento e enfoque/temáticas –, visando a assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar. A articulação dos dois blocos do currículo, a formação geral e a parte diversificada desenvolvem-se por meio dos projetos das práticas pedagógicas construídos nos seminários integrados pela transversalidade dos enfoques e temáticas, que oportunizam a apropriação do fazer pedagógico pelo pesquisador/aluno/professor.

A base comum do curso é composta por áreas do conhecimento que compõem as disciplinas de: Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua de Sinais, Língua Estrangeira (inglês e espanhol) e Literatura. Já a base diversificada é composta por Didática, Sociologia, Filosofia, Metodologias e Didática para o público-alvo da Educação Especial. Um marcador na formação profissional dos alunos está vinculado à parte diversificada (formação profissional), que é composta também por disciplinas voltadas à pedagogia surda: Disciplina de Língua Brasileira de Sinais; Disciplina de Didática de Língua de Sinais; História da Educação de Surdos.

Segundo o Regimento Escolar, as disciplinas que compõem a base curricular do curso permitem “a construção de alternativas concretas ao desenvolvimento da prática docente e da dinâmica escolar”, proporcionando um contexto

de atuação e interação dos futuros educadores surdos em diferentes frentes pedagógicas nas escolas, nos grupos e nas instituições que atendam surdos. Por fim, as disciplinas ampliam as possibilidades de confrontação entre a fundamentação teórica e a prática concreta de sala de aula, estimulando o processo de ação-reflexão-ação como movimento inerente ao ofício do educador surdo. Dessa maneira, de acordo com o documento, é possível promover uma pedagogia surda voltada para os artefatos culturais como forma de atuação pedagógica para o aprendiz surdo, com uma experiência pedagógica visual.

Por artefatos culturais, entende-se:

Artefatos culturais [...] não são só formas individuais de culturas materiais, ou produtos definidos da mão-de-obra humana, também pode-se incluir tudo o que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas, etc. [aquelos que são] produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo [...] os artefatos ilustram uma cultura. (STROBEL, 2009, p. 39-40).

Nas dinâmicas pedagógicas, a centralidade está na visualidade, nas imagens. Visualidade é um fator de grande relevância para o gerenciamento das atividades em sala de aula, o que perpassa a língua de sinais, a expressão facial, mas, sobretudo, os recursos pedagógicos construídos pelo/para os surdos. Para fins de arquivo e de memória, com finalidades de toda ordem, os registros filmados e fotografados estão muito presentes no cotidiano surdo (BANKS, 2009). O estudante surdo do Curso Normal é tomado por essa proposição durante sua formação, que culminará na inserção do grupo de estudantes nos estágios.

O estagiário é acompanhado por uma comissão de estágio formada por professor surdo e ouvinte. A comissão orienta os planejamentos e realiza as supervisões de estágio. Há necessidade de a comissão ser composta por professores surdos e ouvintes porque, no currículo escolar dos anos iniciais, existe a interação dos alunos, ao longo de duas horas semanais, com atividades que envolvem a língua de sinais; portanto, quem orienta as atividades em língua de sinais dos estagiários são os professores surdos que compõem a comissão do estágio. As atribuições da referida comissão, segundo Regimento Escolar do Curso Normal (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO COSER, 2018a), são:

Atribuições da Coordenação de Estágio:

1. Coordenar todas as atividades de estágio;
2. Promover reuniões gerais para entrega de relatórios de avaliação (parecer), conforme o Curso;
3. Apreciar de forma geral o desempenho dos estagiários e da comissão de estágio;
4. Realizar contato com as Escolas estaduais e municipais, para tratar de assuntos gerais;
5. Zelar para que o planejamento seja cumprido, ficando definido:

- Organizar horário e número das reuniões e visita das supervisoras aos estagiários;

Atribuições da Comissão Supervisora:

- Observar critérios e processos de avaliação a serem adotados;
- Documentar trabalhos dos Estagiários, bem como da Comissão de Estágio;
- Prever horários para atendimento dos estagiários, na escola, sempre que ocorrerem fatos que mereçam a atenção da Coordenação;
- Aprovar e sugerir normas sobre a estrutura e funcionamento de ensino e estágio;
- Estudar e decidir sobre casos não presentes no presente regulamento;
- Executar e fazer executar as disposições regimentais e decisões da Comissão Supervisora de Estágio. (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO COSER, 2018a).

A partir desse cenário, é possível compreender o delineamento do curso oferecido pela escola para que os estudantes surdos percorram e alcancem a “formação desejada”. Assim, sucessivamente, a formação surda da escola está completando 11 anos de existência; nessa esteira, 50 surdos concluíram o Curso Médio-Normal. A seguir, apresentamos um levantamento do número de egressos do curso e de professores surdos e ouvintes envolvidos na formação:

Tabela 1 – Levantamento do número de egressos do curso normal e de professores surdos e ouvintes

Período: 2006-2017	Egressos	Estudantes orientados por professores ouvintes	Estudantes orientados por professores surdos
2008	4 egressos	3	1
2009	10 egressos	5	5
2010	7 egressos	4	3
2011	6 egressos	4	2
2012	9 egressos	8	1
2013	5 egressos	3	2
2014	1 egressos	1	0
2015	3 egressos	2	1
2016	2 egressos	2	0
2017	3 egressos	3	0
Total de egressos e orientadores	50	35	15

Fonte: Autoria própria.

O Curso Normal da escola de surdos de Santa Maria formou 50 surdos para atuar nos espaços escolares para surdos. A partir de dados coletados pela escola, sabe-se que alguns estão atuando como professores de surdos na própria escola de surdos, outro está lecionando na Universidade Federal do Pampa (RS), após ter cursado a graduação, e outros cursaram ou estão cursando graduação na Universidade Federal de Santa Maria (RS) ou fora dela. Há também aqueles que foram para o mercado de trabalho e não seguiram a formação acadêmica do magistério.

O quadro demonstrativo acima aponta a relevância da escola como a única de surdos da região central do estado do RS e a única escola de surdos da América Latina a oferecer formação pedagógica em Curso Normal para surdos. Escola conforme definido pela comunidade surda, que não pode se reduzir ao contato de duas línguas, pois há outras facetas da escola de surdos a serem problematizadas, que estão intimamente relacionadas com questões políticas, sociais e culturais. Os argumentos para manutenção das escolas de surdos, em pleno processo de fechamento em prol da inserção dos alunos surdos nas escolas comuns, têm, nos movimentos surdos e nas comunidades surdas, grandes aliados na luta de resistência, pois esses são os espaços onde aparecem as vozes surdas que procuram uma nova prática (RANGEL; STUMPF, 2012).

As lideranças surdas aproveitando os espaços oferecidos pelos estudos acadêmicos denominados Estudos Culturais, tendem a fazer ouvir suas demandas [quando egressos especialmente das escolas de surdos] e inseridos aos poucos no mundo acadêmico, realizam pesquisas que apontam para a necessidade de mudanças profundas não apenas pontuais e aparentes. (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 117).

A escola, em especial a pública, tem ocupado um lugar de desprestígio e de fragilidades pedagógicas no atual cenário educacional, parecendo fadada à infeciaça; esse é o argumento daqueles que se escondem atrás desse discurso, culpabilizando-a por todos os problemas sociais. O espaço pedagógico, na tentativa de inovar, arrisca-se a fugir do que é natural, alocando o estudante em um espaço artificial. Logo, a metodologia muitas vezes se artificializa também, pois se constitui a partir de propostas pedagógicas ineficazes e descontextualizadas da realidade educacional, ou seja, artificializam-se a escola, a proposta pedagógica e os atores que ali se encontram.

A escola, portanto, está formatada como algo artificial³, e o mundo das disciplinas escolares também; entretanto, os objetos do mundo (e a escola está entre esses objetos) não podem ser inanimados, e sim objetos que comece a viver e a falar. Fazer com que o mundo comece a falar é a magia da escola. Fazer algo que comece a nos implicar, e não fazer algo que somos obrigados a fazer.

Trata-se de um contrato, ou seja, uma relação intersubjetiva entre quem forma e quem é formado; nessa teia, as facetas são reiteradas, rechaçadas e, portanto, inventadas. Cabe pensar com Larrosa (2017) quando tensiona sobre quais e como seriam as possibilidades de “desalunizar” os alunos, deixando na porta de entrada da sala de aula as mochilas sempre prontas, que diariamente

são carregadas pelos estudantes.

De forma provocativa, poderíamos pensar também em como des/formar a formação de jovens e adultos surdos que adentram em um cardápio preparado/constituído/inventado, pedagogizado? É o lugar da casa arrumada, preparada para receber, onde o anfitrião deixa subentendido que o hóspede deve manter a casa arrumada, mas, caso a desarrume, logo em seguida deverá deixá-la como a encontrou. A casa arrumada aqui é tomada como uma ideia de verdade, como a ideia de proposição escolar tomada como verdadeira. Mas, afinal, qual é a verdade mais verdadeira?

A verdade é a verdade pode ser traduzida como “é preciso aceitar a verdade porque é verdade” ou “é preciso inclinar-se diante da verdade por sua própria condição de verdade”. Essa afirmação, “a verdade é a verdade”, está nos dizendo por que razão temos que nos inclinar diante dela, do mesmo modo que o enunciado, aparentemente tautológico, “a realidade é realidade é a realidade”, às vezes adjetivado como a dura realidade, funciona para que nos comportemos como pessoas realistas, isto é, para que, reconhecendo o caráter real da realidade (como se dissessemos: “sua solidez”, “seu peso”, ou “sua dureza”), nos apeguemos de uma forma realista a seus mandamentos [...] o “ser” da verdade, [...] seu poder e sua força. (LARROSA, 2015, p. 150).

Parece que, na Modernidade, a escola mais verdadeira é aquela inventada para ser a escola pedagogicamente mais potente para trazer o aluno a uma posição de ser capaz, que o expõe e que lhe apresenta o mundo para que ele encontre o próprio destino.

No conjunto dessas tensões, passamos a problematizar as formas pedagógicas (metodologias, estratégias, disciplinas curriculares) pensadas por uma escola que habilita o estudante a ser professor, ou melhor, conduz a formação pedagógica para o “Ser Professor Surdo”. Nessa esteira de pensamento, torna-se necessário perguntar: a produção de um sujeito pedagógico surdo, baseada nos pilares culturais, identitários e linguísticos, subsidia um fazer pedagógico visual, tornando-o elemento central no processo de formação de professores surdos? A ordem discursiva escolar presente no contexto da educação de surdos vem operando na formação de estudantes e professores, conduzindo condutas com base em um discurso moderno, sedutor e interessante para a atual lógica neoliberal.

Nesse conjunto de elementos, pensamos a formação dos surdos e a questão que nos mobiliza é: todo surdo precisa ser professor? Ou ainda: como estamos inventando o surdo professor? Tensionar a materialidade dessa formação/condução e os gestos do professor surdo formado é o que nos mobiliza neste texto. Problematizar, num movimento atento e generoso em defesa da escola, aliando-nos ao pensamento de Masschelein e Simons (2017), que colocam no centro do debate a busca pelo pedagógico.

Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar, ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento no sentido vivo da palavra [...]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 51).

É o momento do encontro escolar, do encontro coletivo e do encontro com o pedagógico pensado para aquele espaço escolar (a escola de surdos), fundado nas problematizações de uma realidade vivida e indagada. Que o encontro pedagógico/escolar seja um momento mágico, inusitado; que a sala de aula (formadora de professores surdos) seja uma oficina de pensares pedagógicos cotidianos; que seu efeito seja questionar o que é produzido e oferecido; que o encontro pedagógico seja um encontro de profanação.

3 NOTAS PARA FINALIZAR

A escola para surdos de Santa Maria vem se consolidando como um espaço do patrimônio cultural dos surdos no qual a formação das identidades surdas ocorre pela interação em torno do povo surdo; é onde sujeitos surdos se encontram e geram produções culturais. Portanto, na escola para surdos, a experiência visual significa a utilização da visão como meio de comunicação. Desta experiência visual, surge a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar-se, de conhecer o mundo, de entrar nas artes e no conhecimento científico e acadêmico.

Nesse espaço, propagam-se táticas pedagógicas mediante artefatos culturais da cultura surda, ou seja, por meio dos líderes surdos, da língua de sinais, da escrita de sinais, da história, da pedagogia, da experiência visual, da didática, da literatura, das artes, do currículo de língua de sinais – desenha-se, assim, uma perspectiva surda para pensar a formação do estudante surdo. O Curso Normal tem se consolidado como uma proposta que vem ao encontro de anseios da comunidade surda, visto que são os surdos adultos uma referência identitária para os demais surdos (crianças, jovens e adolescentes) que compõem a comunidade surda. Engendram-se, naquele território, muito fios condutores reivindicados pela comunidade surda, que tramou uma teia surda pedagogizante, profissionalizante, que busca direcionar o ofício do ser professor por intermédio de artefatos necessários – artefatos disparadores de uma complexa formação/formatação docente.

É preciso deixar-se interrogar sobre esse espaço pedagógico; sobre sua implementação; sobre o estudante surdo; e sobre os efeitos dessa formação quanto aos egressos do curso. Cabe ter uma atitude de atenção para a formação, entendendo-a como constituidora de efeitos na educação de surdos. Não se trata de organizar e dispor disciplinas em um curso, mas sim de colocar atenção sobre os efeitos dessa engrenagem pedagógica e sobre como elas são dinamizadas pelos professores surdos e ouvintes no contexto da escola de surdos,

constituindo uma formação pedagógica surda.

Ao final deste texto, é possível entender que a formação de professores surdos da escola está diretamente ligada à condução que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar estão delineando e que o projeto de uma escola bilíngue é o direcionamento principal de tais documentos. O surdo é o protagonista central, quando ocupa a função de professor e orientador ao longo da formação dos alunos, mas principalmente quando a escola tem a preocupação de formar novos e capacitados professores surdos para ingressarem na docência de outros tantos surdos.

Essas são discussões preliminares neste texto, que está constituindo um projeto de tese desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Dedicamo-nos, portanto, a movimentar o pensamento sobre “preocupações” de pesquisa de um jeito não arrogante, mas sem ser simplista. Afinal, como professoras protagonistas, deixamo-nos interrogar pela escola a todo momento. É ela a constituidora de nosso texto, é a nossa vontade de pesquisa e o nosso desejo de escrita.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ-URIA, Fernando e VARELA, Julia. Maquinaria Escolar. In: **Rivista Teoria e Educação**. Porto Alegre. n. 6, São Paulo, 1992. p. 225-246.
- BANCKS, Marcus. **Dados Visuais para Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor:** as práticas que constituem o professor surdo no espaço da inclusão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.
- ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO COSER. **Regimento Escolar do Curso Normal da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser**. Santa Maria. 2018a.
- ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO COSER. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser**. Santa Maria. 2018b.
- LARROSA, Jorge. **Tremores-escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**-danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **[P] de Professor**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**-uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PERLIN, G. SURDOS: cultura e pedagogia. In: LOPES, M. C; THOMA, A. **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite-Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e modernidade. In: **Pro-Posições**, v. 19, n.3 (57) – set/dez. 2008.

Que Educação nós surdos queremos? Disponível em:<<https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>> Acesso em: 05 fev. 2019.

QUADROS, R.M.O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A.; MÉLO, A. FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne. A Pedagogia da Diferença para o Surdo. In: LODI, Ana Claudia et all (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença - E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAPITULO XII

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Marlon César da Silva (UFTM)
Simone das Graças Leal (UFTM)
Maria Célia Borges (UFU e UFTM)

A discussão proposta neste texto é compreender a importância das políticas de formação continuada para a efetivação de uma escola mais inclusiva, especialmente no contexto escolar do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal temática é um recorte e um diálogo entre duas investigações da pós-graduação, mestrado em educação, em curso na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

No debate sobre formação de professores temos pesquisas que demarcam conceitos e práticas diferentes para a efetivação das políticas de formação inicial, formação continuada e formação em serviço. Nossa foco é a formação continuada embora também abordemos sobre a inicial. Discorremos sobre o temas subsidiados por pesquisadores da área, como também a legislação pertinente.

Sabemos que a formação inicial se dá no curso de graduação e, na visão de Gatti (2008), a formação continuada acontece nos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, tomado às vezes de modo genérico, como todo curso que venha contribuir com o desempenho do profissional.

Na estruturação do texto trazemos discussões sobre a formação de professores; seguida da apresentação e discussão do trabalho no AEE e, por último, explicitamos a relação e interdependência desses dois temas tendo em vista a formação de professores para o AEE na perspectiva da busca de uma educação de maior qualidade para o público alvo da educação especial, em prol da inclusão escolar e social.

As políticas de formação de professores para a educação básica

Nosso foco é a formação dos/as professor/as para atuação na educação básica. Podemos afirmar que a ampliação e o aperfeiçoamento dos cursos para formação de professores tanto inicial quanto continuada se faz necessária, levando-se em consideração fatores como a superação do analfabetismo, atendimento à política de inclusão educacional, o desenvolvimento do país de maneira geral, enfim, para a construção da cidadania.

A formação continuada dos professores se aproxima do desenvolvimento profissional, porém não deve ser confundida, uma vez que a formação é parte do desenvolvimento profissional do professor que abarca saberes adquiridos

na sua vida pessoal e profissional, nas instituições em que atua e perpassa por vários setores que devem ser considerados, inserindo valores e atitudes em seu fazer pedagógico. Além disso, a natureza do trabalho docente tem de passar por alterações profundas da cultura escolar, as quais requerem condições de funcionamento das escolas que ofereçam sustentação à mudança do trabalho individual e solitário do professor para uma forma de atuação mais colaborativa entre os diferentes agentes escolares. (NÓVOA, 1992).

Embora a certificação em curso superior esteja se generalizando no país entre os docentes, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores. Há problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade (BARRETTTO, 2012).

O enfoque de Chimentão (2009) é que a formação continuada resulta da necessidade da transformação do professor, visto que é por meio do constante aprimoramento que é possível o desenvolvimento, o progresso. Desse modo acreditamos que a formação continuada não deve ser entendida apenas como um acúmulo de cursos, palestras, seminários, dentre outros, mas, certamente, agregando a crítica reflexiva e permanente. Desse modo, formação continuada deve/deveria qualificar os professores de forma permanente diante das deficiências identificadas em sua prática, e não ser interpretada e implantada como um preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial.

A LDBEN/1996 no artigo 62, no inciso II refere-se à oportunidade de formação para quem dispõe de diploma superior e queira se dedicar ao magistério de educação básica e a obrigatoriedade da formação continuada; inciso III do art. 61 e art. 63 indica novos rumos para a formação de professores e, no mesmo inciso aborda a obrigatoriedade de manutenção de formação continuada para todos os profissionais da educação. Em nossa visão o inciso II vem desqualificar a profissão docente, pois qualquer profissional pode fazer um complemento pedagógico (de certa forma uma formação continuada) e equiparar-se a um profissional que optou pelo magistério e fez sua formação inicial dentro do currículo do ser docente. Diante da prerrogativa da Lei, cada estado e cada município geram maneiras de cumprir a LDBEN, oferecendo cursos, palestras, congressos e formação continuada em serviço, no entanto na maioria das vezes desarticulada com a necessidade docente.

Percebemos desde a implantação da referida LDBN/1996, que vários programas de formação em nível nacional, estadual e até mesmo regional têm sido implantados em consonância com as matrizes de referência dessa lei. Ademais, notamos que ao longo da implantação dos programas de formação continuada, com as acentuadas mudanças de nomenclatura e ou adequação em seus formatos, como os próprios: Programa de Capacitação de Professores (Procap), Programa de Educação Continuada (PEC), ambos em Minas Gerais a partir de (1996), o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) do MEC (2006), ainda em Minas Gerais, o Projeto Veredas e especificamente para os gestores o Progestão, Um Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Continuado, O Programa de Apoio à Leitura

e Escrita - Praler (2003) de apoio à leitura e escrita, entre outros culminando ainda com o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) até o momento atual.

Todos os programas e políticas públicas para a formação de professores, criados e desenvolvidos nas duas últimas décadas, mesmo com limitações e contradições, inegavelmente trouxeram contribuições para a formação dos professores. Somente o aumento da oferta dos cursos de formação, no entanto, ainda não pareceu ser a melhor solução para romper com a crescente demanda de profissionais da docência na educação básica. Os problemas relacionados à profissão docente apresentam múltiplos aspectos. Há que se estabelecer critérios que ofereçam subsídios e embasamento para que a profissionalização docente seja equiparada e reconhecida a qualquer outra formação profissional. São também fatores como os narrados aqui, que, de uma forma ou outra, afunilam os candidatos para outros patamares mesmo depois de formados. Para confirmar essa tendência:

Na verdade, há que se considerar que há problemas na própria dinâmica dos cursos quando se observa a defasagem entre o número de ingressantes e o de concluintes nas licenciaturas, o que é possível de ser sanado com medidas internas das instituições superiores. Mesmo levando isso em conta, o fato é que muitos estudantes que concluem os cursos de licenciatura nessas disciplinas não escolhem a docência (BARRETO, 2015, p. 9).

Podemos reafirmar então, a intenção sobre a real necessidade do estabelecimento de mudanças consideráveis no formato dos cursos, possibilitando assim, a realização de parcerias por meio de ações afirmativas em acordo com as diretrizes, os projetos político pedagógicos, os planos de gestão e alcance de metas. Preponderante considerar, nessa ambivalência, à visibilidade do distanciamento ou da agilidade em relação a aspectos administrativos e burocráticos que, comumente, são mecanismos que funcionam como elementos obstaculizantes nesse processo. Como exemplo prático, trazemos a situação do acadêmico enquanto estagiário, uma vez que esses nem sempre cumprem sua real necessidade de apreensão da prática aliada à teoria a ser aprendida na vida acadêmica.

O PNE de 2014-2024 assegura que se pode:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014).

Assim, de acordo com o PNE todos/as os/as professores/as da Educação Básica devem ter a formação específica para a área de atuação no magistério até o ano de 2024. Ainda, no PNE/2014, Meta 16 está a garantia de

formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica *formação continuada* em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (Lei n.º13.005/2014, destaque nosso)

Gatti (2008) já ponderara a evidência de que a formação continuada, comumente, não apresenta transformações na prática docente em sala de aula, questionando, ainda, a contribuição das formações continuadas no cotidiano da função docente.

Pontuamos que a defasagem salarial do professor como indício da queda do número de universitários em cursos de licenciatura ou pretendendo ingressar no magistério o que remete à exigência do compromisso das políticas públicas em relação à valorização do professor. Outrossim, cremos que uma sociedade desigual e excludente, que não valoriza a educação, não pode garantir uma escola inclusiva. Nesse prisma, a Meta 17 do PNE destaca a importância de

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do PNE (Lei n.º13.005/2014).

Todavia, em 2016, o índice de professores da Educação Básica com curso superior chegou a 77,5%. Isso evidencia que ainda há uma demanda de professores sem a formação profissional necessária para a docência, equivalente a 22,5% (OBSERVATÓRIO, [2017]).

Ademais, outra política pública atual criada para colaborar com a melhoria da formação docente foi o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e com concessão de bolsas de estudo para estudantes, professores da Educação Básica e do ensino superior. Os licenciandos/as como bolsistas passaram a ter contato com a escola mais cedo e vivenciar experiências diversas no cotidiano das escolas; enquanto os/as docentes da educação básica, atuando como supervisores dos bolsistas, também recebiam incentivo e formação continuada. O programa passou/passa por uma série de modificações e ajustamentos feitos pelo governo. Neste momento, no contexto político atual, de contingenciamento de verbas para a educação que atinge a formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um dos programas, dentre outros, ameaçado de extinção, que passa por um processo de reformulação por meio do Edital da Capes 07/2018, publicado concomitantemente ao Edital 06/2018, que regulamente o Programa

de Residência Pedagógica e que absorve cinquenta por cento das bolsas antes destinadas ao Pibid.

Após aprovação as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pelo CP/CNE por meio da (Resolução 2, 2015), em 09.06.2015, sancionadas pelo MEC, em 24.6.2015, Dourado (2015, p. 8), afirma que essas diretrizes trazem importantes aportes e concepções que são fundamentais para a melhoria da *formação inicial e continuada* e suas dinâmicas formativas:

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a *formação inicial e continuada* por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas relacionadas à valorização dos profissionais da educação. (grifos nossos)

A resolução 2 de 2015 traz a exigência para os currículos dos cursos de formação de professores, - formação inicial - do cumprimento de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 400 horas do estágio curricular com atuação na educação básica e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento nas áreas específicas de interesse dos estudantes.

Além disso, Dourado (2015) ao falar da resolução, reafirma a necessidade da garantia da formação para a docência pautada pelo desenvolvimento da sólida formação teórica e interdisciplinar, e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre a teoria e a prática; e ainda, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, valorizando também a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador da formação.

Como explicitado acima, inegavelmente os governos investiram muito na formação de professores, nas últimas décadas. Os programas desenvolvidos, com certeza trouxeram contribuições para a formação do profissional docente. Contudo, percebemos que ainda há muito que fazer, pois, muitos são os problemas e limitações das formações oferecidas o que resulta, ainda, na necessidade de mais investimento na área. Apontamos algumas limitações nas dificuldades como: falta de continuidade nos programas, limitação de verbas, cursos impostos – de cima para baixo - de sem atender a necessidade e realidade dos docentes, falta de avaliação adequada dos cursos com o replanejamento necessário, são algumas das fragilidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De início afirmamos nossa crença de que o AEE é um desses arranjos no espaço escolar que visa maior qualidade de atendimento educacional para todos e todas. Nesse projeto, os estudantes público alvo da educação especial recebem atendimento especializado no extraturno, em salas de apoio, por professores especializados. Entendemos tratar-se de um trabalho norteado pelos princípios

da integração, mas que colabora também, com os pressupostos de uma escola mais inclusiva.

Sobre o AEE a LDBEN/1996 (art. 58 e seguintes) contempla que,

[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular. (Art. 59, §2º)

Assim, entendemos que o AEE é um serviço da Educação Especial que visa a atender as necessidades básicas dos estudantes, na busca de superar os obstáculos que impeçam ou dificultem o acesso ao saber escolarizado e, por isso, não existem motivos para ocorrer discriminação para o atendimento desses estudantes na escola de ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei de n.º 10.172/2001 aponta que, para a década seguinte à sua vigência, deveria marcar de forma significativa os avanços consideráveis nos patamares elencados anteriormente, qual seja priorizar os avanços na formação específica dos docentes para a atuação na educação inclusiva e propiciar a equidade no atendimento aos discentes nos mais diversos espaços educacionais.

Assim, pensou-se na criação do atendimento educacional especializado (AEE) para dar um suporte ao público alvo da educação especial, a fim de facilitar o acesso deles ao currículo. O Artigo 1º para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, afirma que

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos". (BRASIL, 2008, p1)

De acordo com o Art. 2º do CNE/CEB N° 4/2009, o Professor de AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por intermédio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1). Observamos que sem as políticas que garantam os direitos do público alvo da educação especial à educação de qualidade, e desprovidos das infraestruturas escolares necessárias ao bom andamento do serviço, as funções do profissional de AEE tornam-se difíceis e até inócuas. (SOUZA, 2017).

Destacamos que o profissional do AEE deverá se envolver com a aprendizagem do estudante e poderá atender de uma a três crianças na mesma sala, sendo o número de AEEs não excedente a um por sala, para não atrapalhar o desenvolvimento e/ou andamento da turma. Quando esse critério não é respeitado

tado o que dificulta o alcance de resultados positivos.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 1), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, o “*AEE tem como função* identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (grifos nossos). Essa função depende, para a garantia de resultados, dos esforços em conjunto da comunidade escolar, assim como da importante formação continuada desses profissionais para que se apropriem das habilidades e competências necessárias às suas funções.

A escola deve prever no Projeto Político Pedagógico (PPP) o atendimento aos estudantes denominados público alvo da educação especial, do grupo da Educação Inclusiva. Desse modo, muitos esforços serão direcionados para a preparação para esse atendimento, pois a contemplação legal, de organização e de estrutura do ambiente escolar, de forma a constar as regras, objetivos e situações que devam ser acompanhadas e cumpridas de acordo os documentos que regulamentam o seu funcionamento. (SOUZA, 2017)

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 2º, afirma que deve ser garantido os serviços de AEE, *de forma a eliminar barreiras a interferir o processo de aprendizagem* condições pedagógicas e de infraestrutura que favoreçam o processo.

Para tanto, é importante que a escola, o município e os profissionaisatem-se para o que trata no Art. 3º, que também são objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

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, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

A escola precisa, não somente estar amparada pela legislação vigente, mas contemplar e prever em seu Projeto Político Pedagógico as medidas necessárias para que cumpram as estratégias de ensino-aprendizagem asseguradas pela lei. Dessa forma, o professor de AEE deve atender ao que foi preconizado pelos Artigos 12 e 13 da CNE/CEB Nº 4 de 2009, que determinam:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Ainda, além da habilitação do professor, a instituição deverá atender aos critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, como o que se assegura no Artigo 10, que trata o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala 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 aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da Educação: tradutor 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 a atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (CNE/CEB N° 4 de 2009).

Assim, as salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classe comum de ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar/INEP.

Nesse sentido, o AEE existe para dar atendimento às necessidades educacionais de caráter específico, enquanto política de atendimento educacional especializado. Deve constar na proposta pedagógica das unidades de ensino, em seu regimento interno, contemplar o seu público no que tange ao atendimento, bem como apresentar o *modus operandi* na perspectiva de consolidar as ações inerentes a esse processo. Cabe ainda, realizar a aproximação e integração do contexto familiar do educando como aparato e suporte às ações de intervenção, de modo a realizar um trabalho transparente no sentido de atender às necessidades do grupo familiar em que esteja inserida a pessoa qualificada ao processo.

Aliados ao trabalho de inserção dos sujeitos (pessoas) apresentados na situação de ensino aprendizagem com os diferentes, necessário considerar que o trabalho diferenciado requer, de certa forma, elaboração de projetos de intervenção que ofereçam relevância e coerência no “despertar” e auxílio ao desenvolvimento de tais potencialidades. Os aspectos didáticos, metodológicos, recursos e condições e ações de planejamento, devem estar diretamente vinculados às diretrizes de aprendizagem, e que devem ser alcançados pelos estudantes no decorrer da prática didático-pedagógica, desenvolvida em paralelo aos conhecimentos e saberes dos docentes.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Em 17 de setembro de 2008, por meio do Decreto de n.º 6.571 é disponibilizada redação sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentando o parágrafo único do artigo 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN-1996).

As transformações necessárias ao sistema educacional em um espaço de promoção da inclusão com o propósito de garantir o acesso das informações fidedignas aos docentes, equipe gestora e administrativa acontecem a partir de 2003, como uma proposição oriunda do MEC – Ministério da Educação, mais uma vez considerando as questões de garantia ao acesso e permanência no processo de escolarização. Também importante considerar a oferta do AEE nas unidades de ensino em consonância com a perspectiva de sucesso a ser

alcançado nesse processo.

O avanço do espaço educacional inclusivo foi sendo ampliado gradativamente. Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e Justiça, apresentaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, contemplando propostas inerentes às pessoas com deficiência e ao trabalho para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, estabelece ações que possam garantir a permanência e também o acesso ao ensino superior para esse público. Também nesse momento, com aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, assegura que os Estados-signatários devem garantir um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a não exclusão do Sistema Educacional e ainda adotando medidas para que isto aconteça de forma gradativa, com qualidade em condições de igualdade e paridade com as demais pessoas pertencentes ao contexto.

Para que o sucesso nesse âmbito possa ser consolidado, devem figurar como atores nesse processo no qual a transversalidade da educação especial aconteça desde a educação infantil até o ensino superior, exclusive contando com o atendimento educacional especializado se necessário, sequenciamento nos níveis mais elevados do saber, formação inicial e continuada que atenda às demandas dos docentes em atuação, protagonismo do grupo familiar e comunidade escolar, acessibilidade estrutural plena, de forma a atender a sociedade como um todo, em ampla articulação e eficácia nas políticas públicas em vigor.

O diálogo entre os docentes deve figurar como um divisor de águas nas políticas e ações de atendimento educacional especializado. Regente de aulas ou de turmas e professor do AEE ou de Apoio (como intérprete de Libras, professor de apoio à comunicação, linguagens, tecnologias assistivas e professor guia-interprete), sendo as informações sobre esses educandos fornecidas através de informações prestadas pela família ou por registros contidos em arquivos de vida escolar no recinto das unidades de ensino. Nesse sentido, pode ser realizado um relatório que servirá de suporte e embasamento das informações contidas no *PDI (Plano de Desenvolvimento do Aluno)*. Munido de todas essas informações, o docente em atuação no AEE, reúne os elementos necessários à elaboração de seu plano de atendimento de forma a elencar informações fidedignas ao desenvolvimento da criança ou adolescente.

A escola pode e deve pensar em projetos e ações que visem modificar situações de defasagem ou distorções no quesito ano-escolarização, considerando nesse critério aspectos inerentes ao desenvolvimento e avanços percebidos a partir da realização de um trabalho significativo, e não diferenciado onde ocorra a prática segregativa, mas sim, alicerçados pelos princípios de inclusão nos *locus* educacionais.

O atendimento educacional especializado é parte integrante da educação especial que transita por todos os níveis, etapas e modalidades desde a educação básica até o nível superior. Abarca as orientações sobre as diretrizes norteadoras do processo de aprendizagem na perspectiva do ensino regular.

A formação de professores para o AEE na perspectiva de maior inclusão educacional

A formação sistêmica e continuada do docente se faz extremamente importante para que os docentes possam identificar as necessidades educacionais das pessoas públicos da educação inclusiva, concedendo ações pedagógicas, abarcando distintas esferas onde ocorrem as ações e produção do conhecimento. Deve ser um trabalho progressivo, realizado em regime de colaboração, contando com corpo docente envolvido no movimento de educação inclusiva em que perspectiva estiver inserida. Há que se buscar a constatação sobre a pertinência em promover cursos de formação, atualização e ainda especialização em área específica do saber.

A inclusão escolar entendida como o direito de todos ao acesso à educação, leva-nos à reflexão sobre os textos legais,

[...] entende-se que o direito pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino. Através deste, a inclusão das minorias, nos contextos regulares de escolarização é introduzida como condição de necessidade e realidade. Cria-se todo um aparelho legal que protege e, paralelamente, institui este discurso como uma verdade absoluta que precisa ser estabelecida nas diversas experiências de escolarização existentes (SILVA, 2012, p.15).

Desse modo, podemos entender que no discurso de inclusão presente no texto da Declaração de Salamanca e outros documentos legais, existe uma abertura para se superar a rigidez dos sistemas de ensino brasileiros, herméticos e resistentes às mudanças destinadas a adaptação às diferenças das pessoas, representantes ou não ao público da Educação Especial.

É fato que o Brasil avançou nos últimos anos em relação à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, garantindo pelo menos, o acesso democrático ao ensino, entretanto, ainda falta muito para que o conceito de inclusão seja aplicado verdadeiramente no sistema de ensino regular. Mas, constatamos que, ainda há muito que ser realizado para que sejam alcançados padrões de qualidade relevantes a uma educação de qualidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o sistema educacional precisa compreender que o público alvo da educação especial deve ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a suas necessidades educativas. (SALAMANCA, 1994)

A Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência de 2015, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência” traz no artigo 27 o seguinte texto:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendi-

zado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7)

Observamos que, seguindo as diretrizes internacionais e conforme os documentos nacionais, o Brasil tem procurado adotar uma política educacional inclusiva em todos os âmbitos, federal, estadual e municipal desde a promulgação da LDBEN 9394/96. E seguindo esse raciocínio, o Ministério da Educação criou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para contribuir com os avanços relacionados a essa temática e constituir políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos os estudantes no ensino regular.

Mas, para que seja consolidado, o processo de educação inclusiva pressupõe que haja transformações múltiplas no sistema regular de ensino e essas transformações vão desde adaptações de infraestrutura, à formação continuada dos professores envolvidos no processo e até mesmo a uma reforma no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que permita a construção da estrutura curricular contemplando princípios reais de uma proposta voltada para a diversidade. O desejo de uma sociedade democrática, igualitária e que se alicerçem em um paradigma que pretenda cumprir os objetivos da educação escolar inclusiva, nos é caro valorizar uma postura e atitude que preconize uma formação digna e cidadã.

No que tange à formação pedagógica do professor, observa-se a existência de lacunas nesse processo referentes à educação inclusiva e a ressignificação do papel da escola para esse fim, pois o paradigma da inclusão chegou de forma impositiva para o professor, sem nenhum tipo de preparo, seja na formação inicial ou na formação continuada.

Para que se possa estar em consonância com as políticas de inclusão, a pauta sobre a formação de docente deve ser revista, facultando a estes o conhecimento e a abrangência da prática inclusiva podendo então trabalhar nessa perspectiva.

Vale ressaltar que dar apenas condição de acesso à escola para as crianças com deficiência, não condiz com o princípio da Educação Inclusiva que adota a concepção de educação para todos e de boa qualidade. E quando se fala em qualidade pressupõe a oferta de recursos pedagógicos, profissionais bem preparados e infraestrutura física adequada.

Nessa perspectiva, segundo Borges:

Viabilizar a inclusão escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente da classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade, é uma atitude humanitária e justa, demonstrando uma prática alicerçada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos (2013, p. 87).

Para Demo (2002), é necessário que o professor estude sempre com afinco buscando sempre renovar suas práticas e as teorias de aprendizagem, que se poste à frente dos tempos, das mudanças e inovações e que saiba não somente ensinar, mas, principalmente, que saiba aprender.

Mediante o contexto relatado acima, não há dúvidas de que a formação docente – inicial e continuada - merece uma atenção especial e compete à didática contemporânea realizar uma leitura crítica da prática social de ensinar, seguida de um planejamento sobre o que fazer frente ao insucesso escolar, partindo da realidade e necessidades existentes.

Para tanto, no que importa à formação, ela deve acontecer ao longo de todo o percurso profissional, expandindo os conhecimentos e renovando seus saberes, em atendimento às rápidas transformações no contexto educacional. Nesse sentido, poderá ser viabilizado ensino e aprendizagem com o devido rigor de qualidade que se espera para o trabalho com as particularidades na cena educacional inclusiva.

Ao contribuir na construção desse debate, Mantoan (2003/2006), considera ser primordial que na estrutura curricular dos cursos de formação docente, estes, possam aprender a se defrontar com o trato em relação às diferenças na concepção inclusiva, sendo que a “formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”. (MANTOAN, 2006, p. 55).

Desse aporte, podemos considerar algumas condições imprescindíveis para que seja repensada a formação de professores; com enfoque principalmente na formação de um profissional crítico e reflexivo, frente às tantas discrepâncias presentes no seu campo de atuação.

É preciso que o professor tenha consciência clara, antes mesmo da sua boa vontade, da concepção pedagógica que orienta sua prática educativa e do seu papel social e compromisso político com seus estudantes, procurando oferecer-lhes o melhor ensino, para que os impulsione ao desenvolvimento de sua autonomia rumo a uma concepção de mundo diferente, promissora, e que os faça vislumbrar um futuro possível, real e concreto por meio da educação.

A discussão sobre a inclusão bem como as políticas e práticas de formação do profissional docente para atuar no contexto escolar atual, faz-se necessária e oportuna. Vemos os portões da escola abertos à diversidade o que torna a formação contínua uma necessidade, mas, também, uma exigência para a garantia de uma escola mais inclusiva. É significativo que o processo de inclusão educacional ocorra de forma a atender às necessidades específicas dentro das expectativas que considerem as singularidades nos espaços de aprendizagem, que o trabalho se realize por meio da cooperação, solidariedade e respeito às diferenças.

Um novo fazer docente se revela como um mecanismo de importantes transformações no viés educacional. A mera transmissão de conteúdos distantes do vivido não agregam valor ou sentido à realidade das pessoas, principalmente daquelas pertencentes ao público alvo da educação especial. O docente

preparado para um trabalho revelador, que preconize o respeito às diferenças e singularidades deve figurar como um mediador na construção de saberes e conhecimentos em prol da materialização da política de inclusão.

Ademais, o êxito na situação de aprendizagem pode ser apreendido no instante em que sejam valorizadas aptidões, capacidades, propiciando inclinação espontânea para aprender e pensar sobre inclusão. Abarcados por esse entendimento, novamente apelamos a Mantoan (2006), que nos leva à compreensão de que para alcançar o processo de ensinagem, devem ser consideradas as singularidades com veemência, no entanto, sendo prudentes não adotar parâmetros que criem distinções entre educandos, sendo facultado assumir “uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.” (MANTOAN, 2006, p. 49).

A discussão sobre a educação inclusiva é significativa a partir do momento em que nos propomos à realização de mudanças em nossos processos de formação e atuação enquanto pessoas atuantes na prática e o exercício da docência. Nossa interesse é aperfeiçoar o saber teórico e prático, integrando às ações de ensino e aprendizagem enquanto relação, colaborando para com que o processo se torne algo agradável e efetivo ao estudante.

Por fim, para alcançar a concepção genuína da Educação Inclusiva, que supõe uma educação verdadeiramente para TODOS, sem preconceitos e estígmas, é importante o engajamento não só dos educadores, mas também dos governantes e dos profissionais ligados à Educação e, principalmente a participação de toda a sociedade cobrando e acompanhando de perto o desdobramento do processo. E como o próprio termo diz, trata-se de um “processo” e não um fim, portanto, cabe a todos refazer seus conceitos, reelaborar seus saberes, ressignificar suas práticas para que possam construir uma educação mais inclusiva e consequentemente, com um sistema educacional justo e inclusivo.

Considerações finais

É certo que os programas e políticas públicas para a formação de professores, criados e desenvolvidos nas duas últimas décadas, mesmo com limitações e contradições, trouxeram contribuições para a formação dos professores.

É contraditório uma sociedade excludente almejar, de fato, educação de qualidade e inclusão educacional, uma vez que isso exige também maior inclusão social. Destarte, podemos inferir que as políticas educacionais para a formação de professores como também as políticas de educação inclusiva ainda não alcançaram seus objetivos amplos e merecem atenção e maiores investimentos humano e econômico, com o aperfeiçoamento tanto das políticas como das práticas.

Sobre o AEE, que funciona nas salas de apoio especializado oferecidas na extraturno para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com dificuldades ou deficiências no aprendizado escolar, constitui-se como um trabalho que favorece a política integracionista, ainda carece de ajustes e atenção tanto na

formação quanto na valorização dos professores, como também na infraestrutura material e escolar. Ademais, o AEE deve estar contemplado e regulamentado no PPP da escola e assumido numa parceria de toda comunidade.

As pesquisas na área de formação de professores tendo em vista a inclusão educacional colaboram para desvendar a realidade, explicitar as lacunas e, certamente, contribuem no deslumbramento de novos caminhos para o aperfeiçoamento da prática. É o que pretendemos com a conclusão e a socialização das pesquisas em desenvolvimento.

Por fim, o investimento nas políticas educacionais para a melhoria da qualidade da educação envolve múltiplos fatores, dentre os quais a formação e a valorização do profissional docente.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba, **Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: Embates Contemporâneos**; Revista Brasileira de Educação, v20; n.62; jul./set 2015.

BARRETTO, E. S. S. Universidade e educação básica; lugares e sentidos da formação de professores. In: Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.).

Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação, UnB; Liber Livro, 2012.

BORGES, M. C. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 17 ab. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 09 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf> Acesso em 20 abr 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>> Acesso em 20 mai 2018.

BRASIL. Lei Federal. Decreto N° 7.611, DE 17 de novembro de 2011. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html>> Acesso em 20 abr de 2018.

BRASIL. Lei Federal. CNE/CEB N° 4/2009. Disponível em: <http://portaldomec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf> Acesso 20 mai 2018. Acesso em 20 abr de 2018.

BRASIL. Resolução nº2 de 1º de julho de 2015; Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário Oficial da União de 25 de junho de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.funf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

CHIMENTÃO, Liliam Kemmer, **O Significado da Formação Continuada Docente**; 4°CONPEF- Universidade Estadual de Londrina – 7 a 10 de julho de 2009.

DEMO, P. **Ironias da educação:** mudanças e contos sobre mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:** Concepções e Desafios- Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década;** Revista Brasileira de Educação, v.13; n.37; jan./abr, 2008

GATTI, Bernadete. A., **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais, Est. Aval. Educ.**, São Paulo v.25, n.57, p. 24-54, jan./abr. REVISTA USP • São Paulo • n. 100 • P. 33-46 • Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; **Professores do Brasil:** Impasses e Desafios; Brasília, UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete, BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli; Políticas **Docentes no Brasil: Um estado da Arte;** Brasília, UNESCO, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003/2006. (Cotidiano Escolar).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em <<http://www.observatorio-dopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 20. Jun.2018.

SILVA, L. M. G.; MIRANDA, A. A. B. Inclusão Escolar e Deficiência: aportamentos históricos e legais. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (organizadoras). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.139-157.

SOUZA, F.V. da C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal:** um estudo de representações sociais. 2017. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Uberaba. (Uniube). Uberaba-MG. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em :<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 04/12/2016.

SEÇÃO II

RESULTADOS DA PESQUISA

**AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:
RAÍZES E DILEMAS NA PRÁTICA ESCOLAR**

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS NA REGIÃO NORTE

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Fernanda Pereira da Silva Andrade
Luís Felipe Sales
Márcio Danelon
Yohanna Tamal Hernández Consoró

Historicamente a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) vem contribuindo com a formação de professores para a educação especial e inclusiva. Desde 2002, oferece cursos na área de extensão e de especialização nessa área, com destaque para os Cursos de Extensão *Professor Surdez*, entre os anos de 2008 e 2009 e *Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*. Desde 2009, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia abriga em seu interior o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial –CEPAE, o qual responde pelas ações de inclusão educacional das pessoas-público da educação especial na instituição, além de contribuir com a produção de estudos/pesquisas e formação continuada de docentes para a educação básica e superior de Uberlândia e região. A participação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do CEPAE, nas atividades da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, teve início em 2008, com a oferta do curso *Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*, que durante os anos de 2008 e 2009 qualificou mil professores de todo país que atuavam em salas de aula do ensino regular, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em cursos desta natureza, o CEPAE já qualificou mais de quinze mil profissionais na região e no país. O curso de extensão *Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos* foi realizado em parceria entre o CEPAE, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação. Esse curso oferecido é de Extensão na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, presente no catálogo de cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

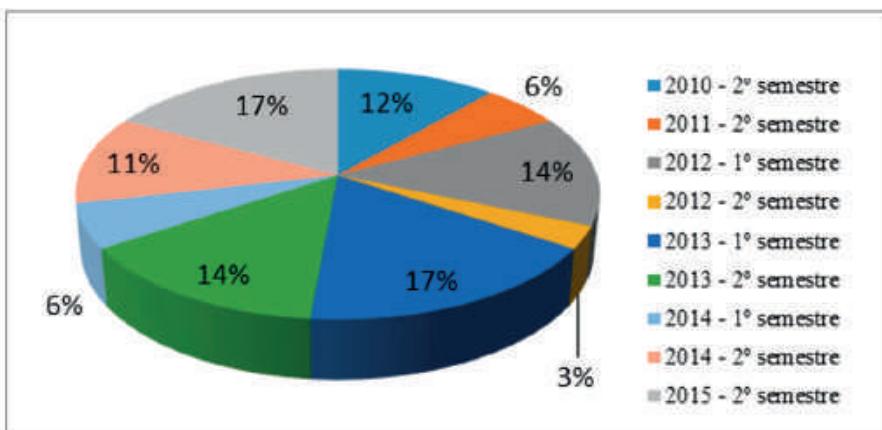
O objeto de estudo deste capítulo, refere-se ao Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos). Segundo Silva e Mourão (2013), este curso surgiu por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia (sob a responsabilidade do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, que faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada de professores em Educação Especial do Ministério da Educação) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), ofertando o curso através do catálogo de cursos da Universidade Aberta do Brasil.

Esse curso teve como objetivo oferecer formação continuada à distância para educadores que atendem ou pretendem atender alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O curso, com duração de 01 semestre, teve início no ano de 2010 com a abertura da primeira turma. Desde então, foram ofertadas nove edições, tendo a última turma terminado o curso em 2015. Essas nove edições do curso tornaram-se objeto de investigação do projeto de pesquisa *As políticas e as práticas de formação docente: raízes e dilemas na prática escolar*, desenvolvido pelo GEPEPES e financiado pelo CNPQ. O problema que motivou o projeto de pesquisa foi o de levantar informações sobre a caracterização do professor concluinte do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos) e os impactos que este curso teve nos professores em sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Teve por objetivo fazer um mapeamento de todos os concluintes do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), entre os anos 2010 a 2015, procurando responder as seguintes perguntas-problema: “Quais as implicações e desdobramentos na ação dos profissionais egresso do curso de aperfeiçoamento profissional Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos no período 2010 a 2015?” E: “Houve implicações direta da política educacional de formação de professores em educação especial no cotidiano dos profissionais da educação egressos deste curso no referido período?” Como as edições do Curso formaram professores de todas as regiões do Brasil, os pesquisadores do GEPEPES foram divididos em cinco grupos, cada qual responsável por uma das regiões do Brasil: Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste. O presente capítulo traz a análise dos dados dos questionários aplicados aos cursistas pertencentes à região Norte do país, os quais concluíram o curso no período de 2010 a 2015. Essa análise de dados compõe parte das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (Gepepes)/UFU6

Para isso foram enviados questionários para todos os alunos egressos do curso, da região Norte do país, com o objetivo de caracterizar o perfil do egresso e averiguar se houve implicações diretas dos conhecimentos adquiridos no curso na atuação destes profissionais. Nesta região, 548 cursistas concluíram o curso, no entanto, retornaram apenas 35 questionários respondidos, que compõe a base de dados deste capítulo.

Abaixo, trazemos o gráfico 1 que retrata todas as edições e a respectiva porcentagem de concluintes:

Gráfico 1 - Demonstrativo relativo ao ano de conclusão de curso



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos).

Para a análise de dados do questionário, utilizaremos a metodologia de Análise de Conteúdo que, segundo Moraes (1999), constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos.

Como as informações que buscamos nos questionários referem-se aos egressos do curso oferecido na modalidade EAD, faz-se necessário, na fundamentação teórica deste capítulo, uma reflexão em torno das políticas de formação docente num mundo globalizado, altamente influenciado e organizado no mundo virtual. Esse processo foi precedido pelas reformas de cunho liberal, teorizadas e defendidas por organizações multilaterais (OCDC, UNESCO, Banco Mundial, FMI), e que foram implementadas no Brasil e em diversos países, através de políticas públicas para a educação, em especial, a partir dos anos de 1990. O curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos aqui em evidência, foi pensado, gestado e criado nesse contexto e em resposta a essas políticas públicas de formação docente de cunho liberal. Assim sendo, remontaremos a produção das políticas públicas para a educação nos anos de 1990, momento no qual o diagnóstico da necessidade de investimento em formação continuada de professores é vastamente difundida no mundo todo, em especial, a partir do Relatório Delors, publicado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir”. Neste relatório, uma das recomendações da UNESCO aos países é a produção de políticas públicas para a formação continuada de professores, como um dos pilares para a melhoria da qualidade da formação das crianças. Essas políticas públicas encontraram no processo de globalização, capitaneada, nos anos 2000, pelas indústrias transnacionais, mas principalmente, pela derrubada das fronteiras promovida pelo mundo virtual, um *modus operanti* absolutamente promissor. A modalidade EAD, tornou-se fundamental para a expansão e concretização das políticas públicas para a formação continuada de professores, pois criou a possibilidade de mas-

sificação, através do barateamento, dos cursos de formação continuada. Isto posto, este capítulo está estruturado da seguinte maneira: uma parte inicial em que se discute as políticas públicas de formação continuada de professores à luz do processo de globalização; num segundo momento aborda a massificação da modalidade de ensino EAD; passando, num momento final, para a apresentação da metodologia, dos resultados de pesquisa e, consequentemente, a análise.

A relação entre a reforma do Estado e as políticas de formação continuada de profissionais da educação nos anos 1990: um mundo globalizado

É da década de 90 do século passado que o movimento de fomento e gerência dos Estados, nas políticas públicas para a educação e nas minúcias dos currículos de formação básica e continuada, tornou-se mais efetivo, intervenção à luz da nova organização política e econômica dos fins do século XX e início do século XXI. Assim,

No campo das políticas públicas para a educação, os Estados passaram a intervir diretamente na organização do currículo como estratégia para se posicionar na nova geopolítica do conhecimento, enfrentar o aguçamento da competitividade internacional, promover desenvolvimento econômico e a democratização do ensino, mobilizando o aparato do Estado para explicitar uma concepção e adornar um conceito convergente, comparativamente partilhados por outros Estados, como fundamento normativo para o currículo escolar". (CHIZZOTTI, 2012, p. 430).

Trata-se, de fato, de um movimento em esfera internacional, patrocinado por agências internacionais (GIORDANO, 2004, p. 333), em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – OMC e Organização do Comércio e Desenvolvimento Europeu – OCDE que, nas últimas três décadas, passaram a produzir documentos, indutores das políticas públicas para a Educação de diferentes países. Um exemplo paradigmático da assumência das políticas públicas dos Estados em parceria com órgãos bilaterais, encontramos nessa "missão" e "compromisso" do Banco Mundial com a educação: "a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 23 apud CORAGGIO, 2000, p. 75).

Dos inúmeros documentos produzidos pelas agências internacionais, gostaria de destacar um, de forma específica, em grande parte porque ele exercerá forte influência nas políticas públicas de formação de professores no Brasil. Em 1993, a UNESCO instituiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composto de 15 membros⁷ de diferentes países e presidida por Jacques Delors, ex ministro da Economia e Finanças da França. Em 1996,

a Comissão terminou seus trabalhos, entregando à UNESCO o *Relatório Delors*, como ficou conhecido. Este relatório foi publicado no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir”⁸. A Comissão encarregada da produção desse documento da UNESCO tinha ciência na necessidade de formular um novo conceito de educação, conforme atesta essa passagem: “Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 1996, p. 90). Esse novo conceito de educação passa, segundo o relatório, pela inauguração ou aprimoramento, através de políticas públicas para a educação, de quatro áreas afetas à educação: (1) currículo por competências; (2) necessidade de se criar modelos de avaliação dos sistemas de ensino, (3) necessidade de formação continuada dos professores e (4) internacionalização das universidades. Essas quatro áreas aparecem no relatório, tanto como uma reflexão teórica da importância delas para a concretização de um novo tipo de educação, mas, destacamos, também sob a forma de recomendações, aos Estados-Nação, de produção, efetivação e aprimoramento de políticas públicas para essas áreas. Observamos, no Brasil, que tais recomendações foram e estão sendo seguidas através de políticas públicas, as quais destacamos: a elaboração das Diretrizes Curriculares e agora, o Banco Nacional Currículo Comum, visando a implementação de currículos por competências; a criação do Sistema Nacional de Avaliação, que cria instrumentos de avaliação dos três níveis da educação (fundamental, médio e superior) como forma de implementação do parágrafo VI do artigo 9º da LDB9; o processo de internacionalização das universidades através de editais CAPES e CNPq. Quanto a necessidade de formação continuada, o relatório, assim afirma:

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica social e cultural. Tais possibilidades estão geralmente previstas nas variadas formas de licenças para formação ou de licenças sabáticas. Estas fórmulas devem ser ampliadas ao conjunto dos professores, mediante as devidas adaptações (DELORS, 1996, p. 166).

Como este documento é indutor de políticas públicas, no Brasil a resposta para tal recomendação se fez, principalmente, através da criação da Universidade Aberta do Brasil e da Rede de Formação Continuada. A partir disso, uma série de editais de fomento a educação continuada foram lançados, sendo o Curso de Atendimento Educacional Especializado para aluno Surdo (AE-E-Surdez) uma das iniciativas que responde a esta recomendação da Unesco. Observemos que o Relatório Delors é um documento que reflete, no campo da

cultura, processos de internacionalização das agendas sociais, numa quebra de fronteiras geográficas, sociais e culturais. Tem-se como cenário um mundo em fase de globalização em que, tal como no mundo da produção e do comércio, as agendas sociais são transnacionais. A educação, enquanto um bem universal, emerge como um elemento imprescindível na efetivação de uma cultura global, de forma que as distintas nações caminhem numa direção homogênea de um modelo de educação e de formação humana afeta à ideia de aldeia global.

Segundo Ferreira (2006), cada vez mais se faz imperioso viver os ditames da “cultura globalizada”¹⁰ em que educar e se reeducar continuamente, sob e nos ditames das exigências dessa “cultura globalizada” que perpassa a humanidade. Diante desse fato, a autora destaca que está em curso a formação de “um novo cidadão do mundo” no contexto globalizado. A educação desse novo cidadão se assevera sob os pilares de uma educação, conforme conceito anteriormente exposto, fundamentada em quatro pilares:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1996, p. 89 e 90).

Para isso, a formação continuada deverá apoiar-se na formação deste novo cidadão, sem descuidar-se da “cidadania” que lhe pertence como direito pelo nascimento em seu país.

Dentro dessa realidade, no que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação, Ferreira (2006) afirma que são notáveis: o descomprometimento com a formação inicial; a supervalorização de uma política de formação em serviço que, de um modo geral, ocorre de forma aligeirada e a inexistência de políticas de valorização desses profissionais. A política de formação continuada dos profissionais da educação tem se tornado uma política de descontinuidade, a qual “caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado [...]” (COLLA-RES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 212).

Na concepção didático-pedagógica, a formação continuada é aquela utilizada para melhorias no exercício da função. No entanto, é preciso considerar o fato de que as políticas de formação continuada se configuram como a forma de atuação do Estado sobre os cursos de formação, materializando os discursos e beneficiando certos grupos. Nesse sentido, é necessário entender a relação existente entre a concepção de Estado vigente e as políticas de formação de profissionais da educação; refletir sobre as questões econômicas, políticas e sociais que existem por trás da formação continuada e discorrer sobre o que, até o momento, foi possível perceber sobre os principais aspectos dessa formação.

Assim, segundo Dourado (2001), o processo de reforma do Estado no Brasil configura-se pela minimização do Estado no tocante às políticas públicas, ratificando novos mecanismos e formas de gestão que visam a expansão do capital. Especificamente no campo educacional, a partir dos anos 1990, a reforma se reflete nas mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redireciona o panorama da educação básica e superior. Conforme destaca o autor, a partir da década citada, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais.

Nesse contexto, como observam Magalhães e Azevedo (2015), pelo fato de as políticas educacionais fazerem referência a uma “nova ordem mundial”- naturalizada no discurso da globalização - e apregoarem um novo imperialismo com a reestruturação produtiva, foi trazida para o ensino a lógica de mercado. Essa lógica se manifesta, por exemplo, nas parcerias público-privadas e na mercantilização da educação, na medida em que cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente. Segundo as autoras, essas reformas na educação, as quais refletem na formação, estão materializadas nos documentos que legitimam a educação nacional, dentre os quais se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Universidade Aberta do Brasil e a Rede de Formação Contínua. Dourado (2001) afirma que a LDB, por meio de seus decretos, em especial ao que diz respeito às Instituições de Ensino Superior – particularmente à proposta de Centros Universitários - sintoniza-se com as premissas neoliberais, enfatizando o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total. Segundo Magalhães e Azevedo (2015), devido a essa inspiração neoliberal, embora tenha incorporado em seus artigos as exigências dos educadores quanto à formação continuada, a LDB possibilita pactos conciliatórios e está envolta de algumas iniciativas que visam reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando transferi-los e/ou dividi-los com a iniciativa privada e organizações não governamentais. Dourado (2001) ainda destaca que as políticas adotadas em relação à formação continuada de profissionais da educação intensificam a formação em serviço e o aligeiramento da formação inicial, a qual passa a ser entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico, operando com mecanismos de despolitização e conformação com as condições impostas pelo capital. Esse modelo de formação, segundo Dourado, tem como tônica central a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Conforme nós veremos nos dados coletados através do questionário, os profissionais da educação da região Norte concluintes do curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE-Surdez), a grande maioria deles fez o curso em situação de serviço na docência e sem liberação de horas de trabalho na escola para a dedicação ao curso. Além disso, a conclusão do curso não trouxe, para todos, incremento salarial ou ascensão na carreira docente. De fato, como pudemos observar nos questionários, as políticas públicas, tanto de âmbito federal, quanto estadual e municipal para a educação,

atendem as premissas da globalização e das reformas liberais na medida em que recai nas costas do professor a necessidade continua de aperfeiçoamento a fim de atender as exigências do mercado sem, contudo, implicar em melhoria das qualidades de trabalho ou da vida do profissional da educação. O processo de individualização do professor, com consequente quebra do senso de corporação e coletividade da profissão, marcado pela busca contínua e desenfreada pela formação continuada a fim de estar sempre empregável, marca o esforço solitário do professor pela sua qualificação e descompromisso de muitos sistemas de ensino, pela contrapartida a este esforço, com a melhoria das condições de trabalho e materiais de subsistência.

No próximo tópico, abordaremos alguns aspectos da formação continuada que ilustram os fatos apontados anteriormente, os quais estão diretamente relacionados com a implementação da formação como política pública distanciada do objetivo de alcançar reais melhorias na atuação.

Principais aspectos da formação continuada de profissionais da educação

Em sua obra, Ferreira (2006) apresenta alguns aspectos da formação continuada de profissionais da educação, os quais ilustram o que foi dito anteriormente acerca dos resultados da implementação das políticas de formação continuada no contexto atual. Dentre tais aspectos, destacam-se: 1) o desvirtuamento do sentido da educação; 2) o divórcio entre os centros de formação e as escolas. O apontamento do primeiro aspecto deve-se ao fato de que, no contexto atual, para grande parte dos profissionais da educação, “a formação contínua significa o processo de obtenção de créditos, o qual obriga à frequência de cursos: quais, não importa; sobre o quê, muito menos [...]” (FER-NANDES, 1986, p. 74). Quanto ao segundo aspecto, conforme afirma Ferreira (2006), ele se caracteriza pela escassez de elaboração de planos coerentes de formação relacionados com as necessidades das escolas e com os seus projetos educativos. Essa escassez é influenciada pela pressão decorrente da já citada necessidade de obtenção de créditos, a qual surgiu como oportunidade para que os centros educacionais lançassem formações desvinculadas das necessidades da escola, limitando, drasticamente, o eventual impacto da formação sobre a mudança da cultura organizacional dessa instituição. Um dos motivos que marcam certo desvirtuamento da educação nos cursos de formação continuada é atender aos preceitos da formação contínua e ininterrupta cobradas e exigidas pelo mundo globalizado, a fim do professor permanecer empregável. Aqui não se trata de atingir os fins da educação – ampliação dos horizontes culturais, refinamento ontológico do humano, enobrecimento da pessoa, aprimoramento didático-metodológico – mas de obter certificados que objetivam a ampliação da empregabilidade e a computação quantitativa na elaboração de gráficos e tabelas estatísticas da educação com o intuito de subsidiar relatórios. Além disso, o processo de globalização, sob o preceito da flexibilização do trabalho e, consequentemente, o fim o trabalho especializado, criou a cultura da necessidade

de formação contínua a fim de desenvolver competências e habilidades amplas e diversas de modo que o trabalhador esteja preparado e atender esse preceito de flexibilização do trabalho. Assim, estar empregável implicar em estar em formação contínua. Esse preceito do mundo do trabalho atingiu também a escola e a cultura da formação continuada se instalou, de forma que o professor deve estar preparado, via formação continuada, para as novas demandas da escola. De outro lado, as escolas e centros de formação, no esteio dessa cultura globalizada e para atender a esta demanda do mundo do trabalho flexível criou, de toda sorte, uma gama absurdamente extensa de curso de formação continuada para um exército de trabalhadores ávidos em atender essa demanda do mundo do trabalho numa sociedade globalizada. No universo do sistema de ensino formal, a ausência de diagnóstico e pesquisa das reais demandas, necessidades e gargalos da educação básica em espaços e regiões geográficas distintas, levou a um impacto inócuo dos cursos de formação continuada na realidade das escolas. Em outras palavras, grande parte dos cursos de formação continuada não impactou o “chão da escola”, servindo apenas para a distribuição de créditos, certificação de profissionais e alimentação de estatísticas.

Tendo em vista os principais aspectos internos, tais como estrutura e conteúdo dos cursos de formação continuada voltados para a área da educação no Brasil, Lück (2000) apresenta uma série de limitações: programas pautados em generalizações; distanciamento entre teoria e prática; descontextualização dos conteúdos; enfoque no indivíduo e uso da metodologia conteudista. Sobre o fato de os programas serem pautados em generalizações, Lück afirma que, via de regra, isso se deve ao fato destes serem organizados por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento do dia-a-dia das escolas, é a de considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, o que resulta em um conteúdo abstrato e desligado da realidade, culminando na descontextualização dos conteúdos. Além disso, a generalização dos cursos de formação continuada responde a necessidade de massificação da qualificação docente, recomendação, conforme vimos, do Relatório Delors (DELORS, 1996, p. 165). Cursos de cunho genérico ampliam, consideravelmente, o universo de professores atingíveis com a proposta pedagógica, o que permite aos Estados quantificações da formação continuada, construindo-se em importante resposta às políticas liberais para a educação. No que tange ao foco no indivíduo, Lück observa que os cursos tendem a partir do pressuposto de que as pessoas atuam individualmente, o que tem-se demonstrado como falso, uma vez que, no contexto escolar, é necessário haver liderança e habilidade de mobilização de equipe, o que, em geral, não é desenvolvido nos cursos de formação continuada de profissionais da educação. De fato, esse foco no professor, enquanto indivíduo, vai ao encontro dos preceitos liberais de valorização do sujeito enquanto ser capaz de, com seus esforços pessoais, situar-se em destaque no mundo da educação. Assim, foca-se no professor que “faz a diferença” na formação das crianças, como uma resposta dele aos desafios da educação, esvaziando, dessa forma, a responsabilidade dos sistemas de ensino com a tarefa de formar cidadãos. Quanto ao uso da metodologia conteudista na

formação, a autora afirma que este é um fator que prioriza a adoção do foco na transmissão de informações e conhecimentos e não na resolução de problemas. Sobre isso, Lück (2010) destaca que essa metodologia é contrária à dinâmica social de qualquer escola.

Esses aspectos elencados anteriormente apontam para a observação de Shiroma et al. (2017), que diz que as políticas de formação, por meio dos investimentos em formação em serviço e cursos de formação de professores à distância, trabalham com professores leigos e os legitimam como habilitados ao magistério, tendo como objetivo a mão de obra barata. Segundo Silva e Zanata (2018), as propostas de formação, baseadas no discurso da desqualificação do professor, fazem recair sobre os próprios professores a culpa por não estarem adequados para o mercado de trabalho, colocando-os como peça principal na engrenagem da exclusão social. Os dados do questionário aplicado aos cursistas da Região Norte, no entanto, apontam para o fato de que os professores demonstram interesse pela formação continuada.

Segundo Reis e Reis (2014), o processo de globalização acirrou-se face às crises cílicas do capital mundial, sobretudo a partir da década de 1970 com a crise instaurada pelo modelo de produção fordista. A globalização, sob a ótica das mudanças socioeconômicas mundiais, se desdobra no uso das tecnologias da informação e da comunicação. Diante disso, segundo os autores, contextualmente marcada pelo processo de mundialização do capital, emerge no Brasil a expansão do uso das tecnologias informacionais enquanto vias de “democratização” da educação. Essa expansão, a partir da década de 1990, culminou no significativo crescimento e estabelecimento de cursos de EaD, os quais, em consonância com a lógica globalizante, são caracterizados pela sua curta duração, voltados principalmente para os profissionais da educação que já se encontram em atividade.

Tendo em vista essa realidade, segundo Reis e Reis (2014), a educação é invadida pela lógica capitalista mercadológica pela qual seus atores são levados a se adaptarem velozmente às exigências trazidas pelo mundo globalizado. Nesse sentido, os profissionais da educação, que só possuem a força de trabalho como fonte de sobrevivência, aderem à euforia mercadológica, colocando-se em uma inesgotável corrida em busca de um perfil profissional e social, na qual está inserida a formação continuada.

No que tange especificamente à formação continuada em cursos de Aprendizado Educacional Especializado (AEE), Reis e Reis (2014) destacam que, convencidos pelo discurso da expansão da inclusão educacional e da educação especial e seu respectivo projeto estabelecido nas escolas públicas brasileiras, o professor, para se adequar aos imperativos da ordem mundial, parte para uma desenfreada busca por cursos de qualificação profissional que lhes habilite ao trabalho na educação especial. Nesse cenário, cresce significativamente a oferta de vagas destinadas à formação de professores por meio de cursos ofertados na modalidade a distância, uma vez que a precarização do trabalho docente não permite que esses profissionais da educação tenham tempo para fazê-los presencialmente. Considerando a análise dos dados do curso de aperfeiçoamento

em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, em questão neste livro, embora o mesmo tenha sido oferecido na modalidade EAD, foi possível perceber que as péssimas condições de trabalho oferecidas a estes profissionais e os padrões de remuneração desanimadores os impossibilitam de estarem em constante formação, principalmente pela falta de tempo resultante da longa jornada de trabalho (a maioria dos participantes que responderam o questionário trabalha em mais de um turno).

Metodologia

Em sua etimologia, método é proveniente do grego: *Metá hódos*, donde *Metá* significa “reflexão”, “raciocínio” e *Hódos* significa “caminho”, “percurso”. Assim, em seu início, a palavra método dizia respeito a um raciocínio sobre o caminho a seguir para atingir determinado fim. Trata-se do caminho que ilumina a alma no processo de conhecimento de um determinado objeto. Assume a forma de uma trilha, cujo objetivo é conduzir, por entre o mato fechado de uma realidade velada, para o desvelamento do real. Não de uso da ciência, o termo método, no mundo grego clássico, era utilizado no campo da política, como uma forma de organização dos argumentos para as deliberações políticas; no campo da guerra, como criação de estratégias para vencer o exército inimigo; e no campo da filosofia, enquanto forma de condução do pensamento rumo a *alethéia*, o “desvelamento do real”.

O método é tema central e recorrente na filosofia. Já em Platão, o termo método aparece em seus diálogos. No *Sofista*, durante o diálogo entre Sócrates, o estrangeiro, Teeteto e Teodoro, a palavra método aparece na tentativa de definição do que é sofista: “Não queira, pois, estrangeiro, recusar-te ao primeiro favor que te pedimos. Mas dize-nos antes se, de costume, preferes desenvolver toda a tese que queres demonstrar numa longa exposição ou empregar o método interrogativo de que, em dias distantes, se servia o próprio Parmênides” (PLATÃO, 1987, p. 130). Mais adiante, continua o diálogo, pontuando outro elemento do método necessário para a definição de sofista. Cito: “Não é nada fácil saber o que são as pessoas, objeto de nossa análise, e dizer o que é o sofista. Mas o método aceito por todos, e em todo lugar, para levar a bom termo as grandes obras é o de que se deve procurar, primeiramente, ensaiar em pequenos exemplos, e mais fáceis, antes de chegar propriamente aos temas grandiosos” (PLATÃO, 1987, p. 131). Apresenta-se, nessas passagens, dois elementos imprescindíveis e que se farão presentes em todas as metodologias de pesquisa, a saber, a interrogação, que os gregos denominavam de *dialética* – a pergunta sobre o objeto de investigação, que é fundante da pesquisa e condutora da produção de conhecimento – e que a produção de conhecimento se faz por acúmulo, começando pela resolução de etapas mais simples, dirigindo-se às mais complexas. Em Aristóteles, especificamente na *Ética à Nicômaco*, encontramos outra passagem discorrendo sobre o método: “No que toca à [problema] justiça e à injustiça, devemos considerar: 1. com que espécie de ações se relacionam elas; 2. que espécie de meio-termo é a justiça; e 3. entre que extremos o ato

justo é intermediário” (ARISTÓTELES, p. 1987, p. 81). Inaugura a premissa, fundamental e que ganhará destaque em particular, conforme veremos a seguir, na filosofia de Descartes, o método analítico: a divisão do problema em etapas de forma a tornar mais confiável a resolução de um problema.

Contudo, é na modernidade, mais precisamente a partir do século XVI que as reflexões sobre o método ganham amplitude, a ponto de constituir-se no cerne do debate filosófico desde este período. Em função das radicais transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas naquele período, e do advento das ciências naturais a partir do século XVII, a construção e definição de um método para a produção do conhecimento ganha posição de destaque na produção filosófica da época, sendo Francis Bacon (1561-1626) um dos primeiros a elaborar, stricto sensu, um método para a aquisição do conhecimento. Para ele, todo conhecimento produzido pelo homem terá fins utilitários, devendo estar a serviço do homem, de forma a proporcionar maior controle sobre a natureza e uma melhor forma de vida. No *Novum Organum*, afirma: “Resta-nos um único e simples método para alcançar os nossos intentos: levar os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens, a fim de que eles, por si mesmos, se sintam obrigados a renunciar às suas noções e começem a habituar-se ao trato direto das coisas” (BACON, 1973, p. 26). Na mesma obra, faz uma análise crítica do método até então empregado na produção do conhecimento:

Só há e só pode haver duas vias para a investigação e para a descoberta da verdade. Uma, que consiste no salta-se das sensações e das coisas particulares aos axiomas mais gerais e, a seguir, descobrirem-se os axiomas intermediários a partir desses princípios e de sua inominável verdade. Esta é a que ora se segue. A outra, que recolhe os axiomas dos dados dos sentidos e particulares, ascendendo continua e gradualmente até alcançar, em último lugar, os princípios de máxima generalidade. Este é o verdadeiro caminho, porém ainda não instaurado (BACON, 1973, p. 22).

Este novo método, Bacon o denomina de *indutivo*:

Na constituição de axiomas por meio dessa indução, é necessário que se proceda a um exame ou provas: deve-se verificar se o axioma que se constitui é adequado e está na exata medida dos fatos particulares de que foi extraído, se não os excede em amplitude e latitude, se é confirmado com a designação de novos fatos particulares que, por seu turno, irão servir como uma espécie de garantia. Dessa forma, de um lado, será evitado que se fique adstrito aos fatos particulares já conhecidos; do outro, que se cinja a sombras ou formas abstratas em lugar de coisas sólidas e determinadas na matéria (BACON, 1973, p. 22).

Contudo, foi com Descartes (1596-1650) que aparecem obras específicas sobre o método. Trata-se da *Regras para o direcionamento do espírito* (publicado

postumamente em 1684) e *Discurso sobre o método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências* (1637). Na regra IV, afirma: “O método é necessário para buscar a verdade” (DESCARTES, 1990, p. 18). Na mesma regra, continua: “Quanto ao método, eu entendo, além de regras certas e fáceis que a exata observação permitirá, a não importa quem, jamais tomar o falso por verdadeiro e, sem despender inutilmente nenhum esforço da inteligência, alcançar, através de um aumento gradual e contínuo do saber, o verdadeiro conhecimento de tudo que será capaz de conhecer” (DESCARTES, 1990, p. 19). O *Discurso sobre o método*, posterior às Regras, é a obra em que Descartes, de forma mais madura e densa, legitima a importância de um método para a condução da ciência: “Mas não temerei dizer que penso ter tido muita felicidade de me haver encontrado, desde a juventude, em certos caminhos, que me conduziram a considerações e máximas, de que formei um método, pelo qual me parece que eu tenha meio de aumentar gradualmente meu conhecimento e de alça-lo, pouco a pouco, ao mais alto ponto” (DESCARTES, 1987, p. 29). Assim sintetiza em quatro grandes regras, o método científico:

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente em meu espírito [...] O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas partes quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las [...] O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos [...] E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões gerais que eu tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 1987, p. 37-38).

Essas quatro etapas propostas por Descartes marcaram toda a forma de produção de ciência desde o século XVII em diante. A regra da (1) distinção (bem delimitar o objeto de investigação), da (2) análise (dividir o objeto de investigação em partes), da (3) síntese (produzir informação indo da mais simples à mais complexa) e a da (4) revisão (enumerar revisar todas as etapas a fim dirimir qualquer erro), constituem-se, todas elas ou parte delas, na essência de todo método científico. Assim sendo, Bacon e Descartes emergem na história da ciência como aqueles que promoveram uma ruptura na forma medieval de produção do conhecimento – centrado no princípio da iluminação divina e da autoridade – inaugurando uma nova ciência. É por isso que eles são considerados os profetas da ciência moderna:

Convém não nos esquecermos de uma coisa: se Galileu foi quem realmente realizou a revolução científica na modernidade, Francis Bacon e Renée Descartes foram seus profetas [...] era preciso que a nova ciência fosse compreendida, não somente pelos eruditos da época, mas pela nova classe empresarial emergente, pelos empreen-

dedores burgueses e capitalistas (JAPIASSU, p. 1985, p. 71-72. Em negrito no original).

Assim, indução e dedução transitam, desde Bacon e Descartes, pelas formas e caminhos pelos quais o homem moderno e contemporâneo produz ciência, de tal forma que as encontramos, de diferentes formas, presentes no mais diferentes métodos científicos.

Para a coleta e análise dos dados para este capítulo, utilizamos como metodologia a análise de conteúdo. Segundo Franco (2007), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e que tem a mensagem como ponto de partida. É com base na mensagem que são respondidas perguntas como: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? Desse modo, segundo esta autora, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem e o processo decodificador). Como se trata de uma metodologia que se utiliza da escuta dos sujeitos que falam, ela é, essencialmente, indutiva. Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores). Neste caso, os questionários enviados aos cursistas concluintes do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos (AEE/Surdez), enquanto técnica de coleta de dados, tinha por função metodológica deixar os sujeitos falarem sobre os impactos do curso em seu cotidiano profissional, além das dificuldades de estar em formação continuada. Desse modo, a fala individual constituiu elemento imprescindível para a elaboração de um diagnóstico geral dos impactos da formação continuada nos profissionais da educação na região norte do Brasil. É exatamente este procedimento que classifica este método como indutivo e que responde, a rigor, ao princípio conceitual pensado por Bacon no século XVI: a de que os axiomas (generalização, diagnóstico) são provenientes dos estudos das particularidades.

O elemento indutivo desta metodologia, também está presente na análise e interpretação das falas dos sujeitos. Deseja-se, com a análise de conteúdo, buscar sinais e signos que são significativos para o pesquisador na construção de seu axioma, e que estão presente nas falas dos sujeitos. A partir desses signos, um tanto quanto velados, constrói-se as generalizações, os axiomas e as teorias. Sobre isso, Franco (2007) afirma que o analista de conteúdo trabalha com vestígios, e esses vestígios são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos particulares expressos nas falas dos sujeitos. Então, há mais coisas a descobrir por e graças a esses vestígios. Nesse sentido, o analista tira partido do tratamento das mensagens que coleta a fim de inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos, tais como: o emissor, suas condições

de produção, seu meio abrangente etc. No processo da análise de conteúdo, segundo esta autora, o pesquisador trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Em sua obra, Bardin (1977) discorre sobre a organização da análise de conteúdo. A autora destaca que suas diferentes fases organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase da organização propriamente dita e corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. A autora afirma que, geralmente, essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. No caso deste capítulo, a seleção de documentos necessários ao procedimento metodológico versou sobre a eleição de literaturas que tratam das políticas públicas para a educação continuada, bem como estudos sobre as transformações do mundo do trabalho numa sociedade capitalista globalizada. Construída a base teórica conceitual, o segundo passo foi a construção do documento de coleta de dados, que resultou no questionário enviado aos cursistas concluintes do curso de Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos. Tendo em vista as hipóteses, Franco (2007) afirma que estas nem sempre são estabelecidas na pré-análise. Da mesma forma, não é obrigatório ter-se como guia um *corpus* de hipóteses para se proceder à análise dos dados. Algumas análises podem ser efetuadas sem hipóteses pré-concebidas, o que, segundo a autora, não significa deixar de utilizar técnicas adequadas e sistemáticas para fazer “falar” o material selecionado para análise. No que tange à elaboração de indicadores, tentando exemplificar de forma mais clara, Franco (2007) destaca que, em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para a análise dos dados quanto mais frequentemente for mencionado. Nesse caso, o *indicador* correspondente será a *frequência* observada acerca do tema em questão, o que aponta para uma análise quantitativa sistemática para que seja possível identificar a frequência relativa ou absoluta do tema escolhido e a proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas igualmente presentes. Na análise de dados, procuramos deixar claro os indicadores expressos nos gráficos ali expostos, de forma que pudemos visualizar tanto os conceitos-chave e as premissas levantadas na formulação do questionário, quanto à frequência, importante para a análise de conteúdo, que esses conceitos-chave apareceram nas respostas. Assim, pudemos contatar, na análise de dados, certas informações que aparecem com determinada frequência nas respostas dos questionários, entre as quais, destacamos a dificuldades e desafios de se fazer formação continuada em situação de trabalho, a ausência de políticas públicas de valorização do magistério a partir de impactos da formação continuada e o incremento e refinamento do trabalho docente proporcionado pela formação continuada. Essas informações são indicadores importantes, pois são marcados pela frequência com que apa-

recentes nas respostas dos questionários, revelando que o questionário atendeu às exigências do procedimento metodológico aqui eleito.

Na exploração do material, Bardin (1977) afirma que, se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, essa nova fase não será mais do que a administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise e consiste em operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A codificação, segundo esta autora, corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices, permitindo uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) e expressivo.

Falando sobre o tratamento dos resultados, Bardin (1977) observa que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Ocorrem operações estatísticas simples (porcentagem) ou mais complexas (análise fatorial). O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

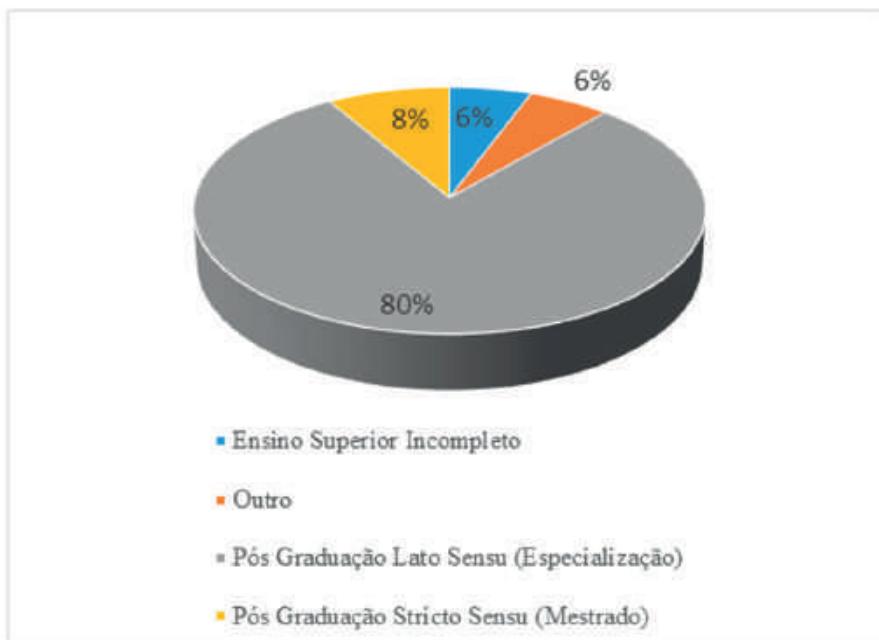
Análise de dados

A seguir, abordaremos os resultados das análises da pesquisa realizada acerca da formação continuada dos professores que participaram do curso de aperfeiçoamento em “Atendimento Educacional Especializado para Surdos-AEE Surdos”. Na Região Norte, somando as nove edições oferecidas, houve 548 concluintes. No entanto, embora o questionário tenha sido enviado duas vezes, apenas 35 cursistas responderam. Acredita-se que isso se deve ao fato de que muitos participantes concluíram a formação há bastante tempo e, por isso, dados de endereçamento desses concluintes acabaram por ser alterados sem o acompanhamento da secretaria do curso.

Tendo em vista a análise da formação acadêmica dos cursistas, foi possível perceber que 80% dos concluintes possui pós-graduação Lato Sensu (especialização) e 8% possui pós-graduação Stricto Sensu (mestrado). Uma minoria de 6% possui Ensino Superior incompleto e 6% não especificou sua formação, como podemos observar no gráfico 02. A partir desses dados, como a maioria dos participantes possui especialização, percebemos que os professores da região Norte demonstram interesse pela formação continuada, o que entra em

confronto com o discurso da culpabilização docente, o qual está pautado no argumento do desinteresse por parte dos professores. Ainda sobre isso, o fato dos professores com especialização ser a grande maioria, revela que a formação continuada está incorporada à prática do professor, desde que haja a oferta do curso. Um curso de capacitação em Atendimento Educacional Especializado feito por professores já com pós-graduação sustenta o argumento de que a formação continuada serve, também, para a promoção da empregabilidade do professor, abrindo, no espaço escolar, formas de atuação profissional do professor.

Gráfico 2 - Demonstrativo relativo ao Grau de Escolaridade dos concluintes do curso

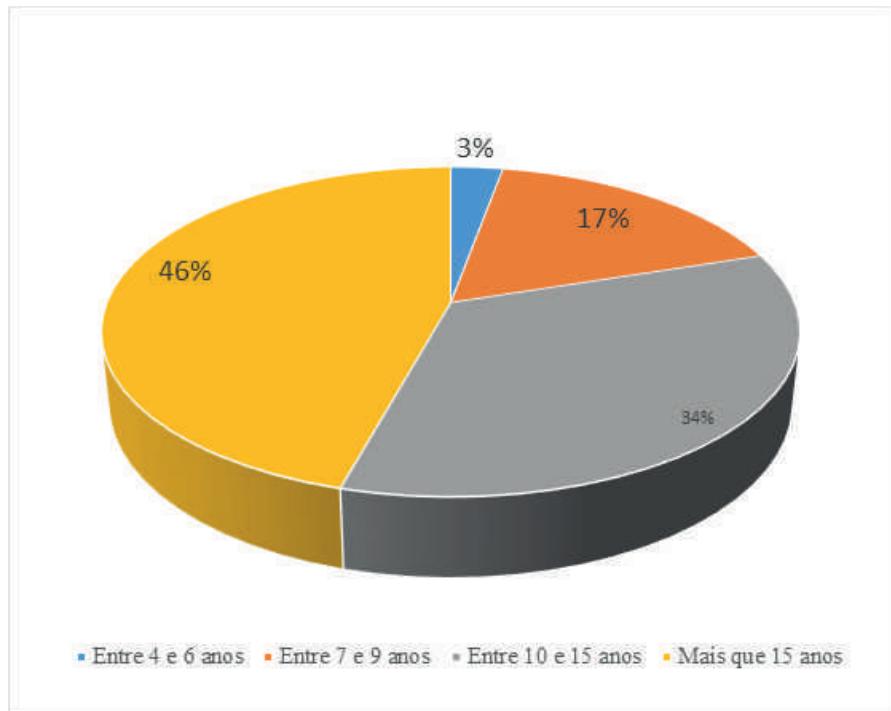


Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

A partir da análise do tempo de serviço no magistério, foi possível perceber que 46% dos cursistas tem mais de quinze anos de carreira, 34 % tem de 10 a 15 anos, 17% tem de 7 a 9 anos e somente 3% tem de 4 a 6 anos. Esses dados refletem o fato de que, por meio da experiência adquirida na profissão docente no decorrer dos anos, além de os professores se interessarem pela formação continuada, esse interesse provavelmente está, entre outras coisas, pautado no desejo de acessar os conhecimentos teóricos imprescindíveis para a eficácia na aprendizagem dos alunos, em nosso caso, de alunos surdos. Salientamos que o corpo docente da Região Norte que finalizou o Curso de capacitação em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos ser, majoritariamente, experiente no exercício profissional demonstra o compromisso e a valorização que os professores desempenham na sua formação. Assim, a continua aquisição

ção de conhecimentos que impactam a prática profissional, revela-se incorporado no *modus vivendi* do professor, o que, talvez, não encontraremos em outras profissões. Acreditamos que a própria essência do trabalho docente, que é a socialização do conhecimento entre sujeitos em fase escolar, induz o professor a querer sempre o contato e a assimilação de novos conhecimentos ofertados via formação continuada que, por natureza, impactarão sua prática profissional.

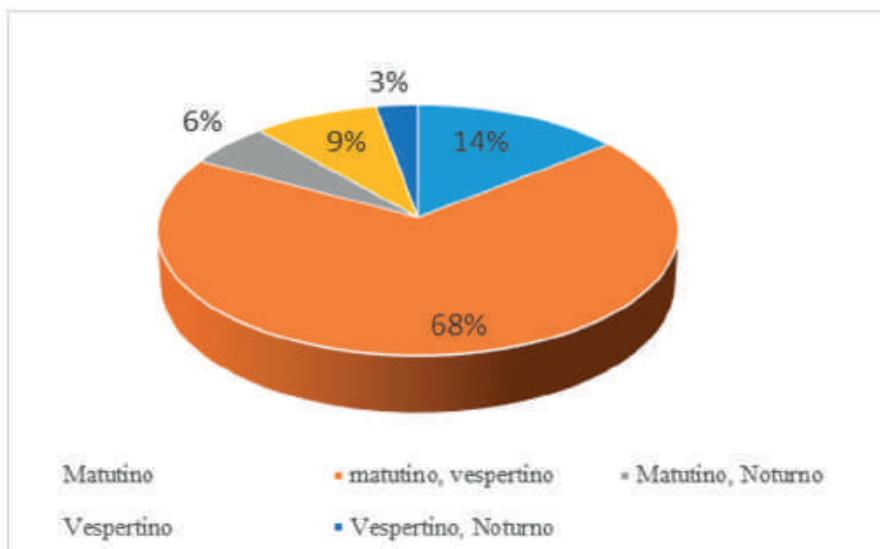
Gráfico 3 - Demonstrativo relativo ao Tempo de Serviço nos Magistérios dos concluintes do curso



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

Analisando os dados referentes ao turno de trabalho, averiguamos que 77% dos professores trabalha em mais de um turno. Esse fato reflete o pensamento de Dourado (2001), segundo o qual a situação docente no Brasil caracteriza-se, historicamente, por baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente. Essa proletarização se constitui como barreira para a garantia de um padrão de qualidade social na formação de professores, uma vez que, devido à escassez de tempo e, muitas vezes, de recursos necessários para se dedicarem e aprofundarem no conteúdo dos cursos de formação, esses docentes acabam não acessando o que Rezende e Souza (2012) chamam de elementos necessários para o enfrentamento da mercantilização da educação e da desumanização desenfreada.

Gráfico 4 - Demonstrativo relativo ao(s) turno(s) de trabalho dos concluintes do curso

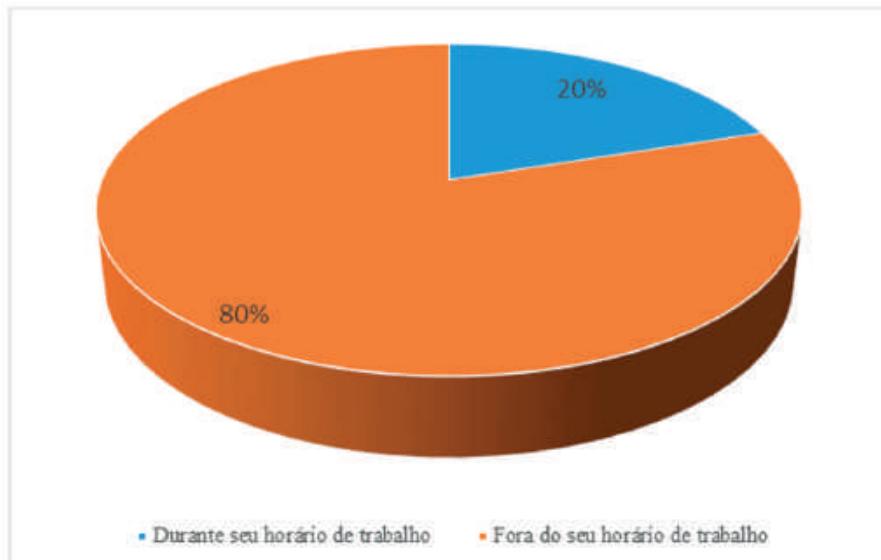


Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

No que tange aos momentos nos quais os participantes se dedicaram às atividades do curso, 80% realizou as tarefas fora do horário de trabalho e somente 20% durante o horário de trabalho. Segundo Magalhães e Azevedo (2015), com os desdobramentos das legislações e aprovação de diversos dispositivos legais, a formação continuada vem sendo implementada, buscando o desenvolvimento profissional docente, estabelecendo parcerias com universidades, com os sistemas de ensino público, com centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, contando com a coordenação do MEC/SEB. Conforme percebemos por meio dos dados, embora haja uma grande oferta e demanda para os cursos oferecidos, os profissionais da educação encontram dificuldades para conciliarem a dedicação aos cursos com sua jornada de trabalho, fato este que pode comprometer a eficácia da formação e cooperar para que centros de formação da esfera privada lancem cursos de formação instantâneos, com currículos mais flexíveis quanto à exigência em relação à carga horária e que, muitas vezes, se mostram desvinculados da realidade da escola. Além disso, o fato de 80% dos concluintes fazerem as atividades do curso em horário fora do expediente de trabalho, comprometendo, possivelmente, tempo de descanso, de lazer, de hobby ou familiar indica, até certo ponto, descompromisso dos sistemas de ensino com a formação continuada do professor, uma vez que os sistemas induzem o professor à formação continuada, mas abstêm-se de ofertar condições práticas para o professor fazer o curso de forma mais efetiva, como, por exemplo, fazer formação continuada em serviço dentro da carga horária de trabalho ou ter na própria escola em que o professor trabalha, sala e materiais para cursar de forma efetiva os cursos de formação continuada. Assim,

a responsabilidade pela formação continuada fica sob a tutela individual do professor, a despeito de valorizado pelos sistemas de ensino, respondendo as premissas do mundo liberal e da concepção de Estado mínimo.

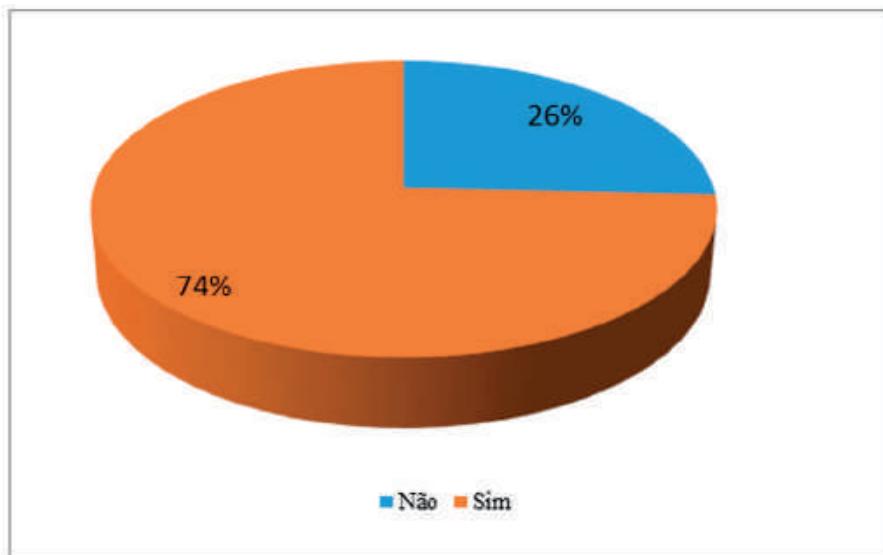
Gráfico 5 - Demonstrativo relativo ao horário de participação dos cursistas



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

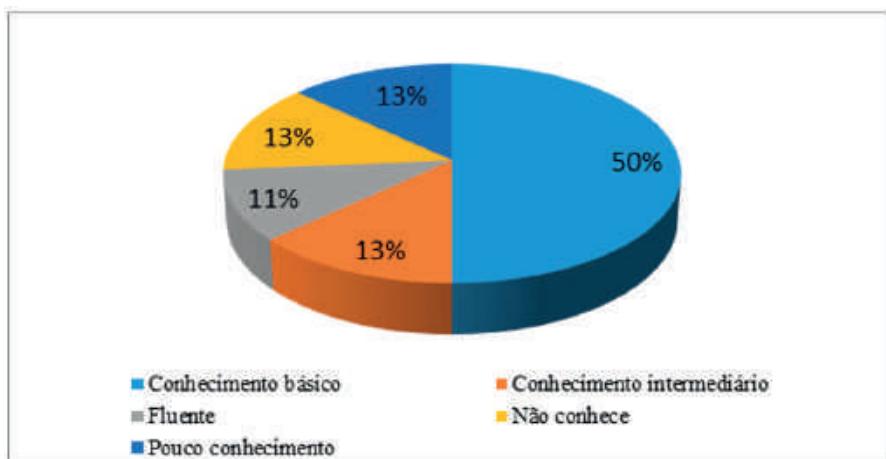
No gráfico 6, vemos que 74% dos participantes do curso convive com pessoas surdas e apenas 26% não convive. No entanto, como podemos observar no gráfico 7, no que tange ao conhecimento da Libras, apenas 11% dos participantes são fluentes nessa língua. Esses dados reforçam a observação de Mourão e Miranda (2014), segundo a qual o reconhecimento e o aprendizado da Língua de Sinais (Libras) não são tarefas fáceis, uma vez que exigem investimento numa formação que, nesse caso, se trata do estudo de uma língua que possui modalidade diferente (gestual visual), se comparada à língua oral, cuja modalidade é oral auditiva. Essa formação, segundo as mesmas autoras, exige continuidade e aperfeiçoamento no estudo e pesquisa sobre a Libras, atitudes estas que são dificultadas pela dupla ou tripla jornada de trabalho.

Gráfico 6 - Demonstrativo relativo a convivência dos cursistas com pessoas surdas



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos).

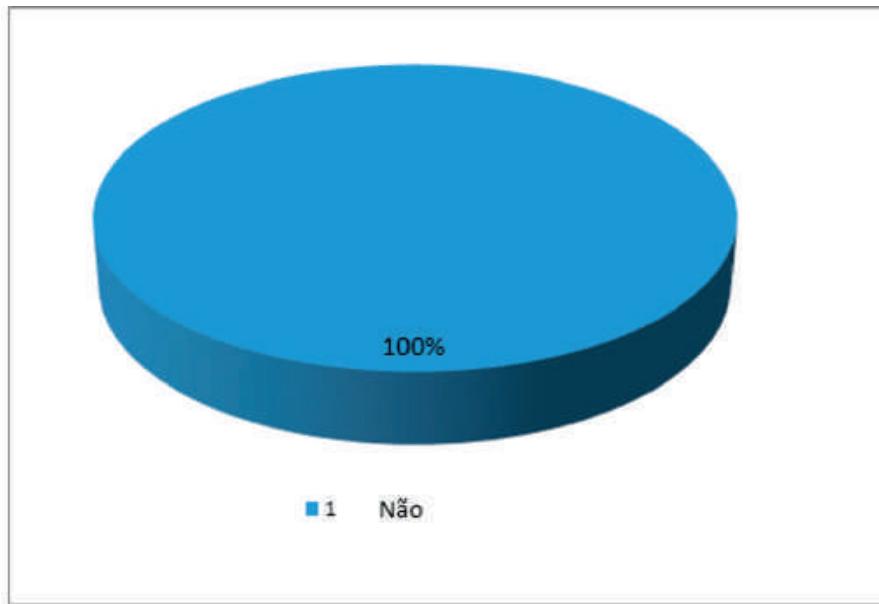
Gráfico 7 - Demonstrativo relativo ao conhecimento dos cursistas sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

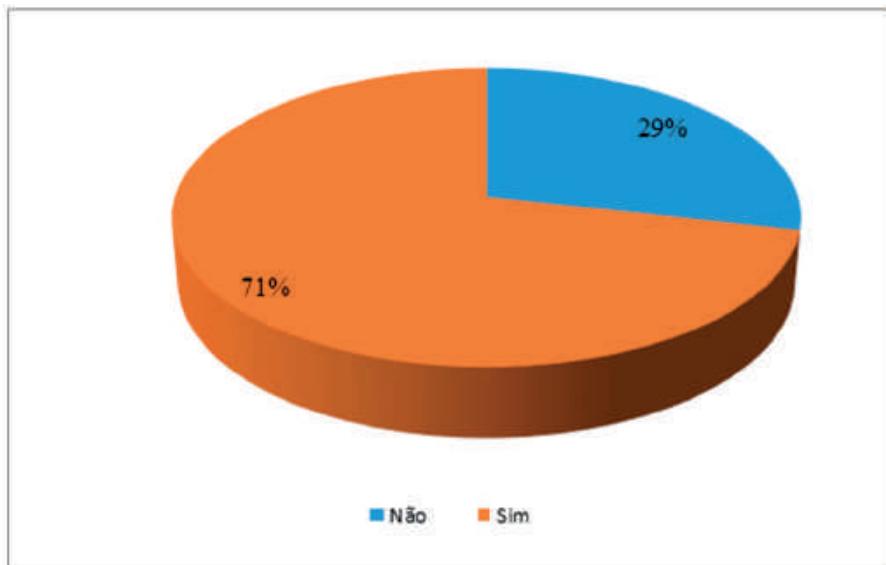
Por meio dos dados do gráfico 8, vemos que 100% dos participantes do curso disseram que a escola e/ou sua direção não apresentou empecilho que dificultasse a realização das atividades propostas. Pelo contrário, como podemos observar no gráfico, 71% dos participantes tiveram abertura para compartilharem a formação recebida no curso de capacitação em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, com seus colegas das escolas onde atuam. Esses dados confirmam que a dificuldade dos professores em investir em formação continuada provém de esferas maiores, de ordem política e econômica que, aliadas com a mídia, conforme observam Magalhães e Azevedo (2015), propagandeiam em massa a precariedade da formação de parte do corpo docente de escolas fundamentais e médias. As autoras destacam que é extremamente necessário fazermos indagações sobre a intencionalidade dessa propagação da precariedade da formação.

Gráfico 8 - Demonstrativo relativo ao fato da escola e/ou direção criar/ apresentar algum tipo de empecilho que dificultou participar do curso



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos).

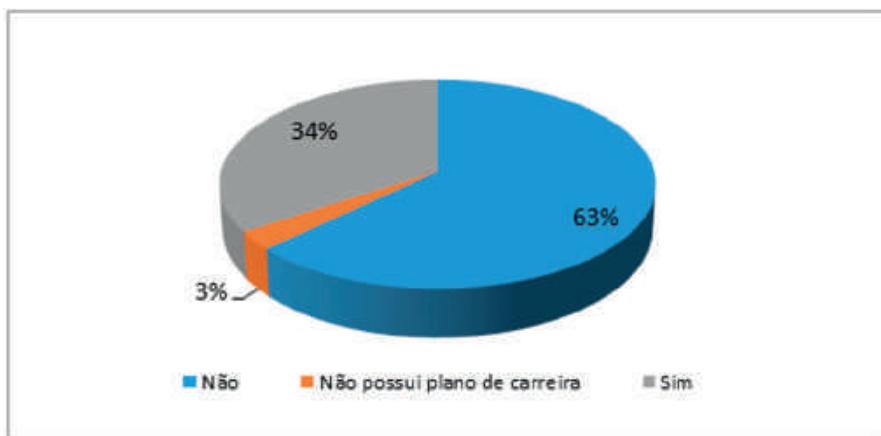
Gráfico 9 - Demonstrativo relativo a oportunidade do cursista no seu local de trabalho para socializar/compartilhar com seus colegas a formação obtida



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

Como podemos observar no gráfico 10, para maioria dos concluintes, o curso de aperfeiçoamento AEE Surdos não influenciou no plano de cargo e salários, o que contradiz a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual visa valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Por meio desses dados, percebemos que os professores demonstram interesse pelos cursos de formação continuada visando melhorias em sua atuação e não meramente por interesse em progredir na carreira.

Gráfico 10 - Demonstrativo relativo a contribuição do curso no plano de cargo e salários (ou plano de carreira) dos concluintes



Fonte: Questionário aplicado aos egressos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos)

Ora, se os dirigentes e coordenadores das escolas não oferecem dificuldades aos professores em formação continuada; se os dirigentes e coordenadores escolares proporcionam situações em que o professor que fez curso de formação continuada socialize sua aprendizagem com o universo escolar em que trabalham, fica evidente que os profissionais que atuam no chão da escola, diretamente com os sujeitos em formação – crianças, adolescentes e idosos – entendem a importância e os impactos positivos que a formação continuada pode proporcionar aos atores escolares. Contudo, falta aos sistemas de ensino políticas públicas que reconheçam a importância da formação continuada, seja através de mecanismos que dê suporte institucional ao professor em formação continuada (legislação que garanta a formação continuada em serviço; programas e políticas de Estado que financie, tanto as aulas como os materiais necessários para os cursos de formação continuada), seja através da oferta de infraestrutura básica para o professor fazer os cursos de formação continuada (sala de estudo, computadores, livros, materiais pedagógicos). Além dos mais, se a formação continuada impacta no trabalho do professor e, portanto, nos alunos, nos professores colegas de trabalho, e nos funcionários administrativos, fica evidente a necessidade de valorização desse professor, que enveredou esforços para a aquisição de conhecimento que serão propositivos no trabalho docente. Assim, planos de carreira em que a formação continuada seja a priori para incremento salarial é um reconhecimento público da importância que os professores bem formados e sempre em formação têm para a educação e formação de pessoas.

Considerações Finais

A partir das reflexões teóricas que fizemos e dos dados colhidos no instrumento de pesquisa, permite-nos traçar algumas conclusões, abaixo dispostas:

- o processo de globalização que o mundo passou, particularmente a partir dos anos de 1990, repercutiu num novo ordenamento da atuação da esfera pública. Este configurou-se, em especial, num descomprometimento do Estado com o bem-estar social. Menos um Estado tutor e mais um Estado liberal e de valorização das ações e iniciativas individuais, esta nova configuração da política repercutiu a miúdo na área da educação, com a produção de diretrizes, de cunho internacional, que instituíram práticas educacionais marcadas pela diminuição da interferência estatal e aumento da atuação de práticas privadas de formação de pessoas;
- a educação continuada foi um dos pilares dessas diretrizes educacionais elaboradas por agências internacionais e que se fizeram presentes nas políticas de educação no Brasil. Aqui, a formação continuada surge como uma estratégia de compensação da formação básica do professor, que se mostrou insuficiente para atender as demandas de um país continental. Insuficiência esta que se revela tanto na grande quantidade de professores que atuam nos sistemas de ensino sem formação superior em licenciatura, seja pela precária formação superior dos professores. Assim, ao contrário de investir em formação superior de forma a melhorar os cursos de licenciatura e de universalizar a formação superior dos professores, a premissa política do liberalismo, de um Estado mínimo, opta por investir em peso na formação continuada, muito mais barata, rápida e que não demanda grandes investimentos públicos na educação, além de fomentar a atuação de instituições privadas na oferta de cursos de formação continuada;
- de forma majoritária, a educação continuada é oferecida no Brasil via modalidade à distância. A opção por este modelo atende prerrogativas concretas, particularmente aquelas que dizem respeito às dimensões continentais de nosso país e a ausência de faculdades e universidades nos rincões do interior do Brasil. Contudo, a modalidade Ead atende a outras prerrogativas, estas de ordem econômica e alinhadas às premissas do liberalismo. Referimo-nos ao fato da Ead ser uma modalidade de ensino consideravelmente mais barata de ser oferecida, pois se utilizada da figura do tutor e, também, por não haver custos de ocupação de espaço físico. Além disso, as condições de acesso às aulas e ao material da Ead – computador, banda larga de internet - ficam sob responsabilidade do cursista. Isso desonera e descompromete os sistemas de ensino, indo ao encontro da ideia de um Estado mínimo que, ao mesmo tempo, incentiva e promove iniciativas individuais como necessárias e valorizadas no mundo do trabalho;
- apesar das concepções políticas e econômicas subjacentes às políticas educacionais na modalidade Ead, a formação continuada desempenha um papel muito importante nos sistemas de ensino. Os cursos de formação continuada são procurados pelos professores, seja como forma de manter a empregabilidade, seja pelo motivo de qualificação e polimentos das práticas pedagógicas, com

vistas a aulas e processos formativos de melhor qualidade e impacto na formação dos alunos. Assim, uma parcela considerável dos professores da região Norte possuem cursos de pós-graduação. Contudo, os móveis para a cultura de formação continuada não encontra guarita nas políticas públicas, em especial, nos planos de carreira e formas de valorização do magistério, uma vez que, conforme revelado na pesquisa, pouco, ou nenhum impacto financeiro a formação continuada exerce sobre a carreira desses docentes;

- os cursos de formação continuada são bem recebidos nas escolas e colégios da região Norte. A rigor, a gestão da escola, seja na figura do diretor, seja na figura do coordenador, cuida para a inserção, na cultura escolar, dos conhecimentos adquiridos pelos professores em formação continuada. Assim, a escola emerge, através das práticas de seus gestores e professores, num espaço de socialização do conhecimento adquirido. Nesse caso, a formação continuada pode atingir um de seus objetivos mais profícuos, a saber, impactar diretamente na cultura escolar e nos processos de ensino e de aprendizagem;
- é urgente e premente que nossos sistemas de ensino, em especial os municipais, produzam políticas públicas de forma a valorizar, efetivamente, a formação continuada dos professores. Isso passa, necessariamente, por criar condições para que o professor possa fazer a formação continuada em serviço, no espaço escolar em que trabalha e em seu expediente de trabalho. Passa, também, por criar condições materiais para a formação continuada, o que implica, necessariamente, na designação de espaço físico e seus respectivos mobiliários, para que professores possam estudar e fazer, no espaço escolar em que trabalha, os cursos de formação continuada com tranquilidade e produtividade. Passa, enfim, pela valorização financeira da carreira docente, seja pela promoção por titulação, por tempo de serviço ou pela formação continuada. Isso é importante, não somente para a faixa salarial dos professores acompanhar os de outras profissões que exigem curso superior, mas para que a jornada de trabalho do professor seja de um período em sala de aula e outro período para formação, atendimento de aluno, preparação de aula, correção de exercício dos alunos, elaboração de material didático e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Trata-se, então, de políticas públicas para a educação que, de fato, assumem a educação como um bem inalienável e condicional para a formação de uma sociedade democrática, justa, igualitária, diversa e promissora.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

BACON, Francis. **Novum Organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHIZZOTTI, Antonio. *Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma*

curricular. Revista Educação e Filosofia, vol. 26, nº 52, jul./dez. 2012, Uberlândia, EDUFU.

DELORS, Jacques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. São Paulo: Abril Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

DESCARTES, René. **Règles pour la direction de l'spirit**. Paris: Librairie Philosophique J. Vein, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: Vítor Henrique Paro e Luiz Fernandes Dourado (Org.). Políticas educacionais e educação básica: limites e perspectivas no limiar do século XXI. 1^oed.São Paulo: Xamã, 2001, v.1, p. 49-58.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 2^a. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

GIORDANO, Rosely. *Políticas da educação e sistemas filosóficos: a vontade da exclusão*. **Cadernos CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade**. Vol.24, n. 64, p. 249-384, set./dez. 2004. São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes.

JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

MAGALHÃES, L.K.C; AZEVEDO, L.C.S.S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. In: Cadernos Cedes 95: formação continuada e práticas formadoras. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.95, p.15-36, jan.-abr., 2015.

MOURÃO, Marisa Pinheiro; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Ensino da Língua Brasileira de Sinais e formação de professores a distância. In: Lázara Cristina da Silva, Marisa Pinheiro Mourão e Wender Faleiro da Silva (org.). Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 47- 71.

PLATÃO. **Sofista**. São Paulo: Abril Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.

REIS, Cinval Filho dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Educação a distância na lógica da mundialização do capital: limites e possibilidades para a qualificação profissional em serviço. In: Lázara Cristina da Silva, Marisa Pinheiro Mourão e Wender Faleiro da Silva. (Org). Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 27-45

REZENDE, Valéria Moreira; SOUZA, Vilma Aparecida de. A experiência do programa de formação continuada de professores de Ituiutaba e região (Proext- MEC/SEsu/Difes): em foco a educação inclusiva. In: Lázara Cristina da Silva, Claudia Dechichi e Vilma Aparecida de Souza (Org). Inclusão edu-

cacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, Lázara Cristina da; SILVA, Wender Faleiro da; MOURÃO, Marisa Pi-
nheiro. Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação conti-
nuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2014.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE: DESAFIOS E IMPASSES DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS – REGIÃO NORDESTE

Jane Maria dos Santos Reis
Márcia Guimarães de Freitas
Cinval Filho dos Reis
Paulo Sérgio de Jesus Oliveira
Rosianne Maria Carvalho Ferreira
Ana Carolina Carvalho Rodrigues

A “inclusão escolar” tem sido tema recorrente nos debates acadêmicos durante as últimas décadas, discutindo-se acerca de suas vantagens e desvantagens. Segundo Mendes (2006), dentre as visões sobre a inclusão escolar, podemos destacar duas: “[...] a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular” (p. 394); e “a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções” (Idem). São muitos os pressupostos e as práticas a respeito do tema inclusão que levam à falsa imagem de consenso entre as diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. E consequentemente esses impasses acerca da inclusão impactam significativamente no contexto escolar e seus respectivos sujeitos, dentre ele o professor, bem como no processo formativo contínuo próprio da profissão.

No Brasil, a reflexão acerca de uma educação genuinamente inclusiva se depara com o seguinte paradoxo: de um lado, o otimismo de pesquisas que apontam o crescimento histórico de alunos com deficiência em ambiente de ensino regular no país; de outro, os questionamentos que nos remetem às barreiras que ainda impedem as escolas de se abrirem às diferenças. Entremeio a esse destaque é notório o crescimento da oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores em serviço, com foco em tipo de deficiência ou nas altas habilidades.

Num país marcado pela exclusão de negros, de mulheres, de índios, de pobres, deficientes, pode-se dimensionar as dificuldades de inclusão dessas e tantas outras pessoas com nas redes regulares de ensino. Portanto, faz-se necessário repensar o modo de funcionamento escolar sob a lógica da inclusão. Segundo Silva (2008, p.52) “[...] a inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum [...] ações que favoreçam a integração social e a disponibilidade de enfrentamento coletivo de um desafio: a convivência na diversidade (SILVA, 2008, p. 52)”. E pensar sob a lógica da inclusão requer políticas públicas notoriamente inclusivas.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva analisar os impasses e desafios das onze edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Edu-

cacional Especializado para alunos surdos, ofertado na modalidade Educação à Distância pela Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 2008 e 2018, especificamente dos egressos da região do nordeste brasileiro. Trata-se, em termos pormenores, de refletir a formação contínua e continuada que os trabalhadores da educação pública – municipal e estadual da região nordeste do Brasil, a partir desse curso e dos seus respectivos impactos e/ou desdobramentos para o seu exercício profissional desses trabalhadores¹.

Sob essa mesma lógica, são os objetivos específicos desse estudo:

- Refletir sobre as condições de formação continuada ofertada aos egressos do Curso Aee – Alunos Surdos;
- Re(pensar) sobre os pressupostos da inclusão escolar por meio do Atendimento Educacional Especializado;
- Compreender e problematizar o perfil dos alunos egressos nordestinos, que concluíram o Curso de Aperfeiçoamento AEE Alunos Surdos;
- Debater sobre as condições formativas de professores em serviço, em que pese, as contrapartidas institucionais necessárias para a consolidação do aperfeiçoamento docente continuado;
- Discutir sobre a inclusão escolar sob a ótica de políticas educacionais inclusivas;
- Compreender as particularidades dos ex-cursistas egressos do Curso de Aperfeiçoamento em AEE Alunos Surdos (UFU).

De modo sintético, o AEE pode ser compreendido como um serviço da educação especial, que possui como um principal objetivo, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, cuja função seja a de complementar e/ou suplementar as condições de formação integral do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A esse respeito, pode-se perceber a relevância do curso AEE Alunos Surdos para os profissionais da escola e para a criação e estabelecimento de condições reais e contextualizadas que favoreçam o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, pode-se perceber também a importância de se refletir sobre a formação continuada de professores que atuaram ou desejam atuar no Atendimento Educacional Especializado, o que implica pensar na atual tendência de formação dos professores da educação básica e compreender o perfil formativo dessa perspectiva, a partir dos egressos do AEE Alunos Surdos UFU localizados na região nordeste do Brasil.

Paralelamente a esse curso, em parceria com o Centro de ensino, pesqui-

¹O foco na região nordeste se justifica pela divisão dos pesquisadores entre as cinco regiões brasileiras. Desse modo, os pesquisadores responsáveis pelo estudo aqui desenvolvido, ficaram responsáveis por analisar essa região.

sa, extensão e atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional – GEPEPES. Consequentemente, os estudos e análises aqui desenvolvidos têm suas raízes tanto no curso (AEE Alunos Surdos) quanto no grupo GEPEPES. Ou seja, as análises e reflexões aqui desenvolvidas são frutos de pesquisa bibliográfica, embasada nas produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (GEPEPES), pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, bem como em autores clássicos e contemporâneos da área. Além disso, os dados empíricos² qualitativos e quantitativos foram coletados por meio da aplicação de questionários eletrônicos respondidos por egressos nordestinos do Curso AEE Alunos Surdos.

Ao decorrer das últimas décadas, o conhecimento sobre pesquisas e produções na área de educação especial, tanto no espaço acadêmico quanto no social vem aumentando, entusiasmando a formação de novos pesquisadores e professores por essa área (DECHICHI et al, 2008). Entretanto, para Denari (2008), muitos professores que já atuam, principalmente com a inclusão escolar, demonstram que a inclusão é um desafio e apresenta dificuldades, que acabam se tornando obstáculos para o desenvolvimento, muitas das vezes por acarretar em custos diversos, ao desempenho profissional e também a gestão escolar.

Para pensar a formação de professores, é imprescindível que entendamos que a formação continuada deveria propor condições de um trabalho docente consciente, isto é, não só de teoria, mas destacar a construção do conhecimento com práticas para que possamos enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, Saviani (2010, p.53), ressalta que

a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Assim, precisamos compreender que a formação do professor precisa ser contínua e continuada e que o conhecimento seja progressivo e sistematizado com perspectivas de inovar, vencer os desafios. Ou seja, compreender também, que a formação docente não pode ser entendida como resultante apenas da conclusão de um curso de licenciatura, sendo esta somente a formação inicial, ao qual deve ser entendida como um aporte que subsidiará posteriormente, o movimento ininterrupto de formação continuada.

²É importante ressaltar que nesse estudo foram analisados, por motivos de delimitação teórico-metodológica, apenas alguns dados qualitativos e quantitativos coletados junto aos egressos das várias edições do curso.

1. A INCLUSÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Na última década, dados do Censo Escolar INEP, circunscritos ao período de 2008 a 2010, considerando os indicadores de implementação da inclusão escolar, indicam um crescimento de 27% das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 (quatro) a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino. Com base nas estimativas da população com deficiência projetada pelo IBGE, até 2020, 22% dessa população estava matriculada na educação básica em 2010. Assim, se o crescimento das matrículas se mantivesse no mesmo ritmo dos últimos anos, em 2020, os sistemas de ensino atingirão 66% da população público alvo da educação especial na rede regular de ensino, nessa faixa etária. Desse modo, necessário se faz o fortalecimento e a ampliação das ações entre o Ministério da Educação e os demais entes federados para assegurar dentre outras estratégias, o fomento à formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado e práticas educacionais inclusivas.

Mantoan (2003), relaciona a inclusão com a mudança da perspectiva educacional, pois de alguma maneira não afeta só os estudantes com deficiência ou com algum tipo de transtorno, mas sim toda a comunidade escolar. A inclusão provoca uma transformação no formalismo da escola, fazendo com que todos possam participar contribuindo com o fluir da sua ação formadora.

Previsto na LDB de 1996 e a partir dos avanços no campo da inclusão escolar, o AEE foi regulamentado em setembro de 2008 pelo Decreto presidencial nº 6.571 e revogado em 2011, pelo Decreto Nº 7.611. Em seu parágrafo primeiro do art. 2º define, o Atendimento Educacional Especializado, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011, p. 1)

O decreto determina ainda que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Ou seja, o decreto esclarece que o AEE precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola e não pode se realizar como um serviço a parte no ambiente escolar. Ao contrário, ele deve integrar a escola e ser pensado coletivamente, o que significa pertencer aos processos pedagógicos, administrativos e financeiros da mesma.

Foi nessa lógica que no ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC)

/Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que definiu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa Política apresentou-se como uma das estratégias de apoio aos sistemas de ensino, tendo como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Conforme essa política, para atuar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Os dados empíricos aqui analisados e problematizados, conforme apresentados na introdução desse estudo, foram coletados a partir dos egressos de onze edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, oferecido para professores em serviço atuante em todas as regiões do país. Tais cursos foram frutos das políticas educacionais inclusivas fomentadas na Diretoria de Políticas de Educação Especial, ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – Dpee/Secadi/MEC – que no novo governo assumido em 2019, vem sofrendo novas mudanças. Foi a partir dessa iniciativa que se consolidou em 2008 uma rede de formação continuada de professores que abrangeu tanto as universidades públicas quanto as redes municipal e estadual de educação básica do país, tendo como foco criar e oferecer as condições básicas necessárias para o estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para a escolarização dos estudantes da educação especial.

Foi a partir desse contexto que o AEE Alunos Surdos oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia nasceu e amadureceu ao longo de suas onze edições, subsidiadas pela SECADI/MEC e comprometidas com a formação de professores que assegurasse condições teóricas e práticas de escolarização de alunos surdos. Cada edição desse curso teve um custo aproximado de R\$180.000,00 além de ter atingido em torno de 10.000 professores de todo o Brasil.

2. FORMAÇÃO CONTÍNUA E CONTINUADA DE PROFESSORES SURDOS NA REGIÃO NORDESTE A PARTIR DO AEE ALUNOS SURDOS - UFU

Nóvoa (1991) defende que a discussão sobre a formação continuada de professores precisa inserir-se no campo dos estudos e debates sobre as políticas educativas e a profissão docente. No caso do Brasil, essa é uma demanda da atualidade, pois de acordo com FREITAS (2011, p. 8) “os processos de definição de políticas educacionais e de formação de professores têm se constituído historicamente como momentos polêmicos [...], nos quais se defrontam diferentes concepções de formação fundadas em parâmetros teórico-epistemológicos distintos e [...] em projetos históricos antagônicos”.

Ainda, de acordo com a referida autora, para se construir as bases para a constituição de políticas de formação de professores é necessário haver algum consenso sobre o que se tem materializado nas diferentes diretrizes construídas pelo Conselho Nacional de Educação para que se consiga superar os entraves atuais que impedem a formação de professores, especialmente a formação continuada.

Mediante esta realidade, necessário se faz compreender que os processos de formação docente, sejam em nível inicial ou em nível de formação continuada precisam assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos.

Esta é sem dúvida uma demanda da atualidade uma vez que a educação inclusiva não mais é uma escolha pautada em “atos de vontade”, ou seja, as instituições não escolheram voluntariamente ser inclusivas, mas por uma lógica neoliberal elas precisam viver esse imperativo da inclusão³. Assim, a educação inclusiva se tornou um paradigma oficial constituído e regulamentado pela legislação educacional nacional, demarcando que toda escola brasileira é naturalmente inclusiva.

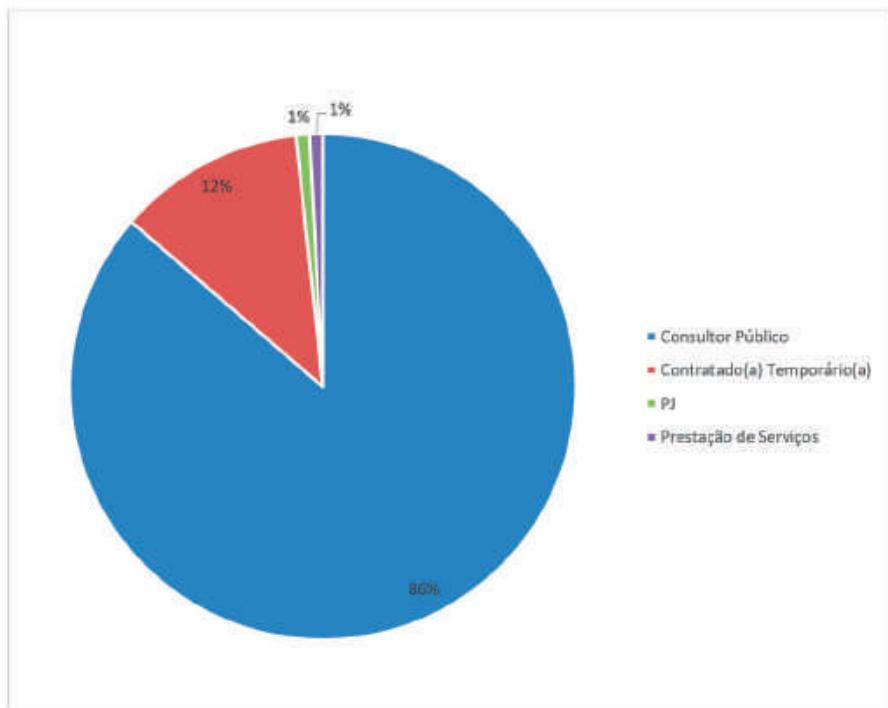
Diante dessa discussão, a problemática aqui levantada foi a análise e debate acerca do perfil dos egressos da região nordeste que fizeram esse curso. Especificamente: o curso foi realizado sob quais condições? Qual o tempo disponibilizado para a realização do curso? Quais as condições infra estruturais oferecidas para a realização desse curso? Foi possível conciliar trabalho e formação concomitantemente? Quais as críticas?

Trata-se de uma série de questionamentos que em suma correspondem a uma análise problematizadora que visa compreender o perfil dos cursistas do AEE Alunos Surdos UFU e a partir de tal estudo projetar o avanço dessa e de novas ações formativas inerentes à luta pela inclusão.

Conforme é possível visualizar no gráfico 1 – no que tange ao vínculo profissional, constatou-se que a maioria dos egressos estão vinculados à Educação Básica (municipal e/ou estadual) de forma efetiva, ou seja, via concurso público – o que atinge uma margem de 86%. Os demais, em torno de 12%, estavam contratados temporariamente e 2% relatou ter outros tipos de vínculo.

³Tal fato pode ser atestado através das legislações ou aparato legal que regulamenta esses sistemas de ensino.

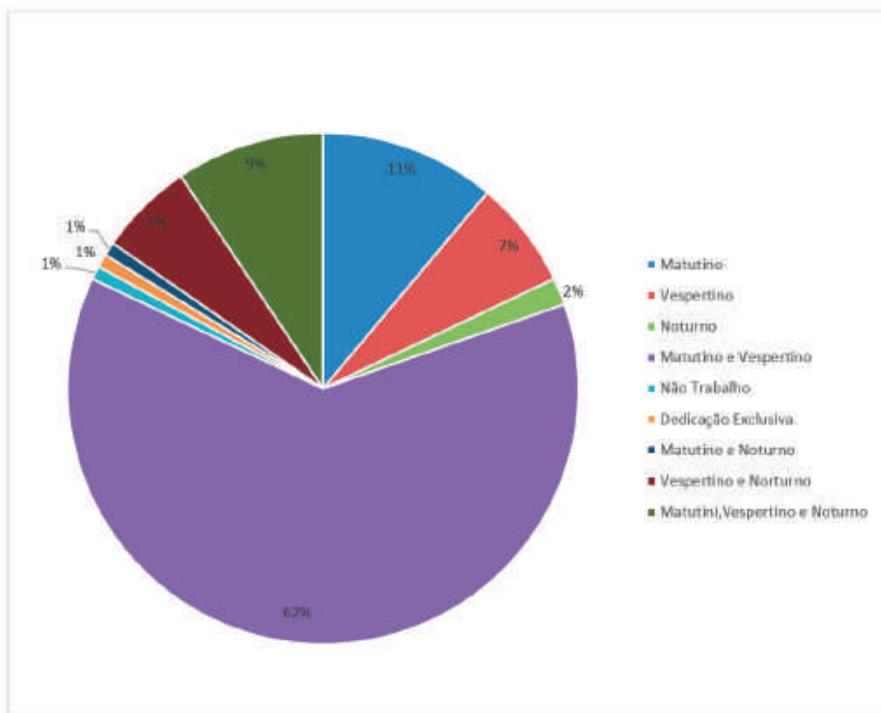
Gráfico 1 - Tipo de vínculo profissional



Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

No que concerne aos turnos de trabalho, de acordo com gráfico 2, a seguir, há uma variação. Entretanto, predomina-se os docentes que trabalham em dois turnos (a maior parte nos períodos Matutino e Vespertino e uma parte menor no período vespertino e noturno) – representando 62% dos respondentes da pesquisa. Ou seja, a maioria dos egressos da região nordeste que fizeram o AEE Alunos Surdos, organizaram seus estudos entremeio a uma intensa jornada dupla de trabalho. Além disso, cerca de 9% dos egressos trabalha os três turnos (manhã, tarde e noite), que se somados à dupla jornada, atingem a parte de 71%. Ademais, 20% dos egressos trabalham em apenas um turno. Também foi possível constatar que existem docentes que não trabalham em nenhum turno nessa área ou que obtém uma dedicação exclusiva -número esse que é representado somente por 1% das respostas.

Gráfico 2 - Qual(is) seu(s) turno(s) de trabalho?

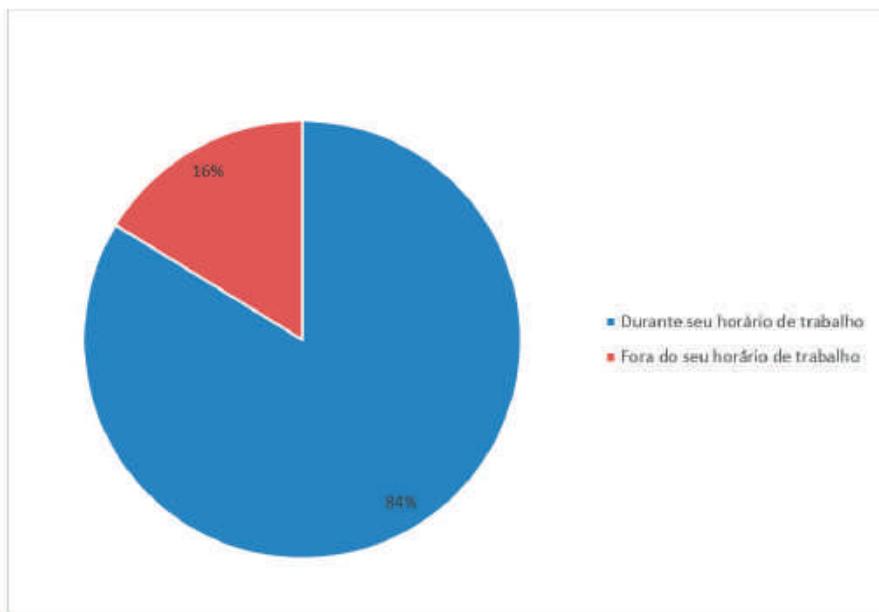


Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

A análise dos gráficos 1 e 2 se confirma no gráfico 3, por meio do qual definitivamente detecta-se que a maioria dos egressos participou do curso durante o horário de trabalho (84%), restando somente 16% que cursaram os estudos do curso fora de seu(s) horário(s) de trabalho.

Ou seja, convencido pelo discurso da expansão da Inclusão Educacional e da Educação Especial e seu respectivo projeto de estabelecimento nas escolas públicas brasileiras, o professor para se adequar aos imperativos desta ordem mundial, parte em uma desenfreada busca por cursos de qualificação profissional que lhes habilite ao trabalho na Educação Especial. Indo ao encontro desse movimento, temos a oferta de um significativo número de vagas destinadas à formação de professores, que se trata dos curso em Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertados na modalidade a distância, uma vez que a precarização do trabalho docente não permite que esses profissionais da educação tenham tempo para cursar presencialmente suas atividades (REIS; REIS; 204, p. 33).

Gráfico 3 - Sua participação no curso AEE - Surdos ocorreu:

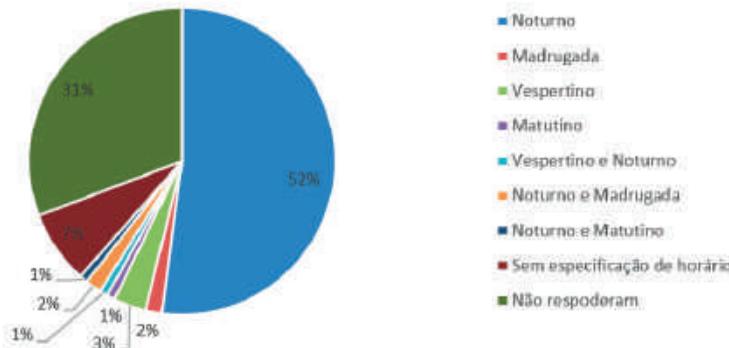


Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

No caso do horário de realização das atividades, conforme apresenta-se o gráfico 4, grande parte dos egressos realizaram o curso fora do período de trabalho 52% respondendo que realizaram no horário noturno, enquanto 31% não responderam o horário de realização das atividades – o que remete várias hipóteses, dentre elas: realizar o curso durante as atividades laborais em turnos diversos. Já o restante que equivale 17% das respostas, traz uma grande variação, estendendo até mais de um horário.

Por um lado, verifica-se uma contradição: cada vez mais é exigida uma maior qualificação do trabalhador, porém, por outro lado, este já não tem controle sobre sua própria dinâmica de trabalho e de estudos. [...] tanto a educação quanto o trabalho e as respectivas diferenciações de ambos, são configurados de acordo com a dinâmica do sistema de produção capitalista, ou seja, de acordo com a lógica do capital, que delinea “Mundialmente” tanto os países centrais, quanto os países periféricos que despertam o seu interesse. (REIS; REIS; 204, p. 33).

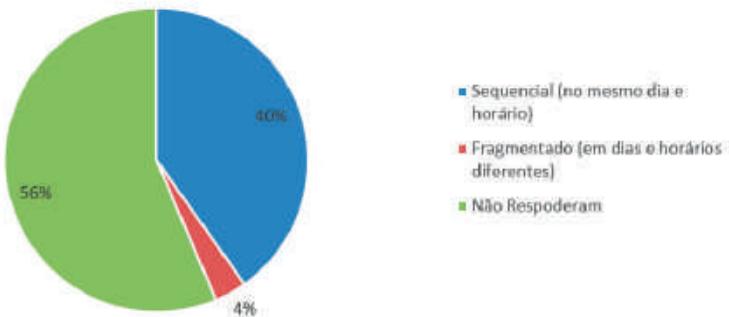
Gráfico 4 - Caso você tenha realizado as atividades do curso fora de seu período de trabalho, informe o horário.



Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

De acordo com o gráfico 5, no caso das respostas dos docentes que realizaram as atividades dentro do horário de trabalho, demonstra-se que 40% dos que responderam faziam o AEE Alunos Surdos de forma sequencial e somente 4% de forma fragmentada sendo realizado as atividades em dias e horários diversos. Restando dessas respostas cerca de 56% de pessoas que não manifestaram nenhum retorno.

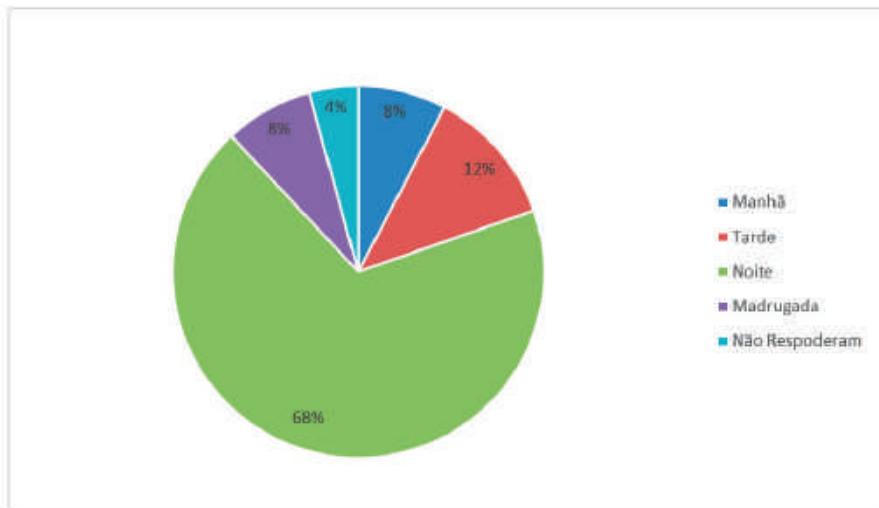
Gráfico 5 - Caso você tenha realizado atividades do curso durante seu período de trabalho, informe:



Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

Conforme é possível verificar no gráfico 6, em relação ao período que os concluintes realizaram o curso no decorrer da semana, o turno da noite foi o que mais aconteceu as atividades. Normalmente as pessoas estudam no noturno, já que na grande parte do dia estão trabalhando, principalmente os professores que atuam no período matutino e vespertino. Bem como há aqueles que estudam concomitantemente ao horário de trabalho.

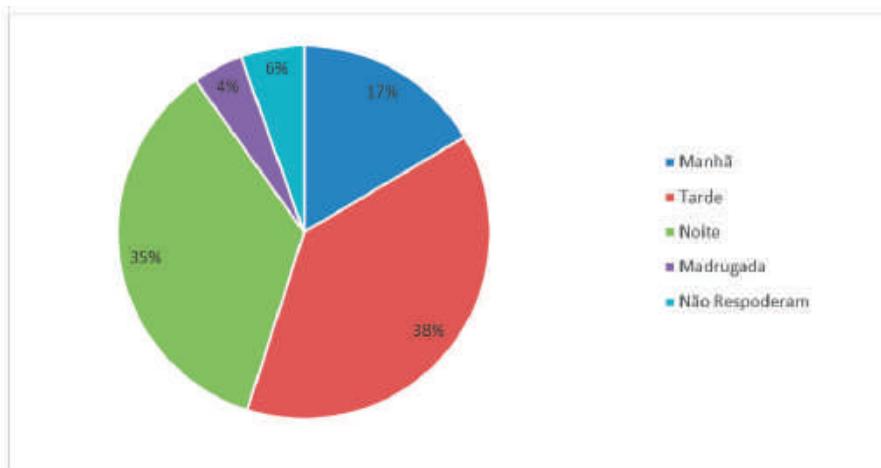
Gráfico 6 - Qual o período predominante no qual você realizou as atividades do curso? (Durante a Semana)



Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

Já em relação ao fim de semana, o turno predominante foi o vespertino, atingindo 38% e o período da noite com 35%. Normalmente os finais de semanas são os dias que as pessoas mais se encontram em casa, aproveitando para colocar os estudos em dia, como por exemplo finalizar o curso.

Gráfico 7 - Qual o período predominante no qual você realizou as atividades do curso? (Fim de Semana)



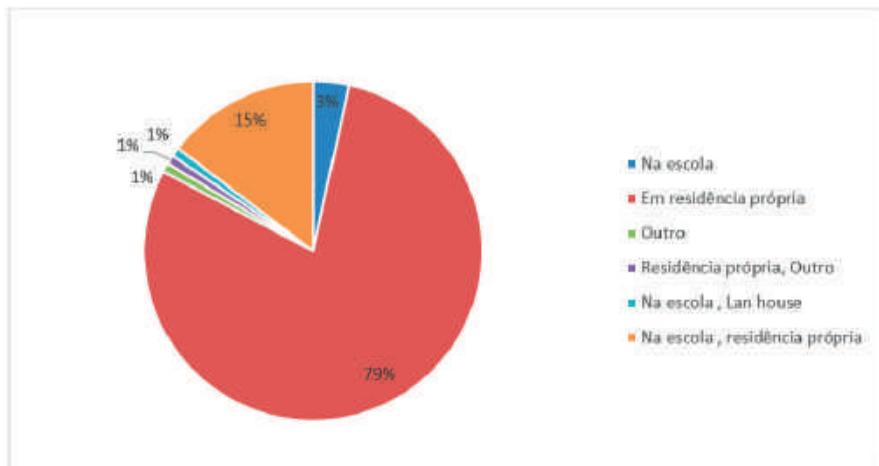
Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

Referente ao local que foram realizadas as atividades do curso, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 8, a residência própria foi disparada como espaço mais utilizado para os estudos do curso: 79% dos concluintes informaram que as atividades foram realizadas em casa, quanto que 15% realizou o curso parte na escola e parte em casa. Isso pode inferir que os concluintes utilizaram do seu tempo livre para cumprir o curso.

O seja, no que se refere aos gráficos 4, 5, 6 e 7, destacando o formato do curso (modalidade EaD) e as condições que ele foi realizado:

Revela-se, então, o foco na técnica e/ou no “progresso técnico” como uma possibilidade de superar os dilemas e as contradições na educação. Consequências desse processo são os cursos de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que via EaD, promovem processos formativos dos professores da educação básica brasileira. Por conseguinte, essas demandas se desaguardam nas universidades públicas brasileiras, responsabilizadas pela operacionalização desses cursos. Com isso, os profissionais envolvidos em projetos de elaboração, montagem e manutenção de cursos voltados para o aperfeiçoamento de professores se esbarram nas contradições do sistema: de um lado, tem-se o debate teórico e crítico, primando pela qualidade do curso e, de outro, tem-se a realidade precária da infraestrutura na qual se sustentam os referidos projetos: tanto a equipe dos cursos quanto os professores que buscam qualificação não usufruem dos elementos básicos para a efetivação dessa proposta. (REIS; REIS, 2014, p. 36-37)

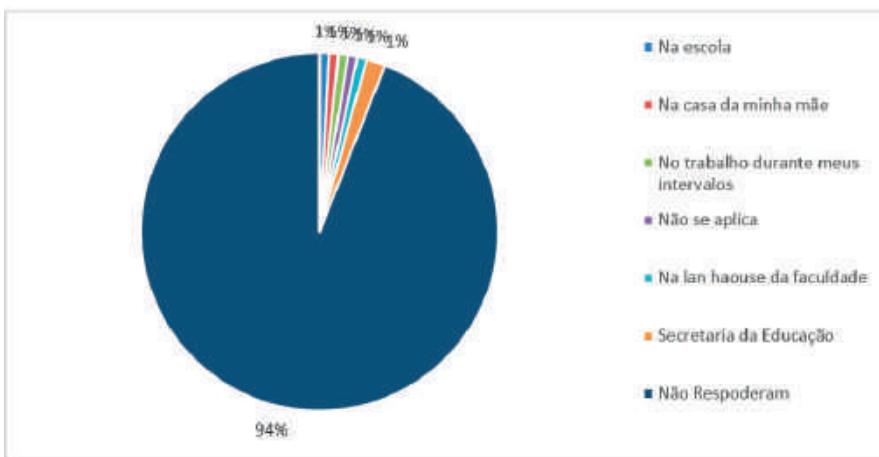
Gráfico 8 - Qual o local onde você realizou as atividades online do curso AEE - Surdos?



Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

No Gráfico 9, acerca dos outros lugares em que os concluintes realizaram o curso, a maioria (94%) não responderam, certamente por sua resposta ter sido contemplada no gráfico anterior (nº 8). Ficando assim na secretaria da Educação com 2% e restando 1% dos casos de outros lugares para realizar as atividades propostas.

Gráfico 9 - Em caso de outro, em qual ambiente?



Fonte: GEPEPES UFU, 2017.

Ou seja, recapitulando, em suma, os dados empíricos aqui apresentados, professores possuem inúmeros deveres a serem cumpridos, num cenário cuja maior parte trabalha dois turnos ou até mesmo três turnos, além de realizar o

Curso de AEE Alunos Surdos sem liberação. Mediante essa crítica relacionada à formação continuada do professor em serviço,

Nesse contexto do capital em que a flexibilização é uma palavra de ordem, tal princípio se adentrou no cotidiano formativo do professor, neste caso, a flexibilidade por ser utilizada no turno de trabalho, no horário de realização das atividades e nas condições materiais para realização do curso. No tocante ao tempo para realização do estudo, a flexibilidade não se aplica, pois estes requerem disciplina e tempo para estudos, registros e realização de atividades avaliativas. (REIS; REIS, 2014, p. 40)

Por outro lado, para o professor, além da formação apropriada para realizar a inclusão, é necessário também estabelecer ações que auxiliem na divulgação e na transformação do ambiente escolar, para poder acolher tais estudantes, como por exemplo, na educação inclusiva de estudantes surdos, muitas das vezes salas que combinam ouvintes com surdos acabam interferindo para que o ambiente não fique favorável às particularidades da turma, fazendo com que essas relações fiquem delimitadas e marcadas por tentativas ineficazes de comunicação.

Por isso é necessário antes de tudo uma formação especializada e um consentimento de todos. Nesse conceito, a Língua Brasileira de Sinais assim como a formação apropriada deveriam ser obrigatorias como segunda língua amplamente utilizada no âmbito da comunidade escolar, assegurando a inclusão de todos e as relações para que possam ser mantidas e não necessariamente separadas, favorecendo ainda mais a aprendizagem de ambos (SILVA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores é um processo e como tal exige continuidade de ações, como ainda deve valorizar o contexto do sujeito e orientá-lo para mudanças. De acordo com Garcia (1999, p.144) o desenvolvimento profissional é entendido “como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com suas experiências”. Desse modo, entendemos que a formação continuada precisa ser contemplada no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino para garantir sua inserção no tempo da instituição, a fim de atender às atuais necessidades oriundas do processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos.

A ideia de escolarização de estudantes com algum tipo de deficiência ou transtornos, ou seja, a ideia de inclusão escolar vem sendo um desafio, principalmente dentro dos espaços de aprendizagem, fazendo assim com que haja a (re)construção do ensinar. Com isso, uma formação continuada voltada para a educação especial tem diversos focos e situações que incluem o ato de ensinar e a análise das práticas dos professores (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

É necessário, nesse sentido, que o egresso do Curso AEE Alunos Surdos se relacione, conviva e acima de tudo aprenda com a diferença, assim como compreender que tanto no ambiente escolar quanto fora dele é imprescindível o acolhimento, visando uma melhor educação, não apenas na escola, mas na própria inserção na sociedade. Quando há a inclusão escolar, o estudante passa a aprimorar e aumentar suas habilidades, assim como seu conhecimento, permitindo assim a socialização, preparando-o para novas investigações (ZANATA; TEVISO, 2016).

O respaldo do discurso da escola inclusiva tem como seu alicerce o respeito às diferenças e a igualdade para todos, resguardando a importância da convivência com pessoas que possuem algum tipo de deficiência, ampliando ainda mais a oportunidade de introdução dessas pessoas aos outros e novos ambientes (DECHICHI et al, 2008).

Ressaltamos, ainda que nesse processo, a formação continuada é parte integrante tanto dos pressupostos da escola inclusiva quanto do contexto de trabalho do professor e que deve ser desenvolvida com base na colaboração, no respeito às diferenças e em um ambiente escolar propício a contribuir para essa formação. Entretanto, destacamos que a formação não necessariamente deve ocorrer no mesmo contexto escolar em que o professor trabalha. Dessa forma, a formação pode ocorrer em outras instâncias (físicas) e mesmo à distância, sem que a escola deixe de ser um elemento fundamental. Ela apenas passa a estar presente por intermédio de seus professores, o que é da maior relevância, salientando que o importante é centrar-se nas necessidades dos professores, sendo estas contextualizadas em seu local de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina. **Inclusão escolar e Educação Especial:** Teoria e prática na diversidade. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

DENARI, Fátima Elisabeth. Dimensões teórico-práticas da Educação Inclusiva. **Inclusão escolar e Educação Especial:** Teoria e prática na diversidade. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, p. 37-50, 2008.

FREITAS, H. C. L. de. Diretrizes para Construção da Política Nacional de Formação e Valorização dos Docentes da Educação Básica. In: **Inclusão:** R. Educ. Esp., Brasília, v.6, n. 1, p. 8-13, jan./jun. 2011

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v. 6, n. 1 (jan/jun) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, s. l., v. 11, n. 33, p. 391-406, set./dez. 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva:** Formação práticas e lugares. Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

REIS, Jane Maria dos Santos; REIS, Cinval Filho dos Reis. Educação a distância na lógica da mundialização do capital: limites e possibilidades para a qualificação profissional em serviço. In: SILVA, Lazara Cristina; MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Wender Faleiro (Organizadores). **Atendimento Educacional para surdos:** tons e cores da educação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SAVIANI, D. XX – formação de professores. In: **Interlocuções Pedagógicas:** Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

SILVA, Lázara Cristina. A surdez: descortinando as práticas pedagógicas. **Inclusão escolar e Educação Especial:** Teoria e prática na diversidade. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, p. 267-296, 2008.

SILVA, Maria do Pilar L. Opinião. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, n. p., jan./jun. 2008.

ZANATA, Camila; TREVISO, Vanessa Cristina. Inclusão escolar: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação:** Ensino e Sociedade. Bebedouro-SP, n. 3, v. 1, p. 15-30, 2016.

CAPITULO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA REALIDADE NA REGIÃO CENTRO-OESTE BRASILEIRA

Lázara Cristina da Silva
Wender Faleiro da Silva
Antônio Francisco Jacaúna Neto
Bruna Lorena Barbosa Moraes

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre o cenário das políticas públicas de formação de professores para atuarem na educação inclusiva analisando, a partir do curso de formação de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Surdos, focando na região do Centro Oeste. Este curso foi oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, na modalidade Educação a Distância de 2008 a 2018, totalizando dez edições. A pesquisa alcançou os professores/cursistas de todo o Brasil que concluíram o curso e, espontaneamente, responderam a um questionário enviado por e-mail. Essa análise é um recorte dessa pesquisa macro que está sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão – Gepepes, voltada para a formação continuada de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

Com a universalização do acesso à escola, um dos princípios da educação inclusiva, cujo movimento ganhou força e legitimidade, principalmente, após a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da qual o Brasil foi signatário e, na sequência, efetivou políticas que assumiam estes princípios. Aqueles grupos de pessoas que, por muito tempo, estiveram excluídos do processo educacional oficial passaram a ter acesso ao ensino em sala regular. Essa inserção acabou modificando a realidade das escolas brasileiras. Tais estudantes que, hoje estão nas salas de aula, mexem com toda a estrutura escolar, desde a física até a pedagógica, cobrando da escola, compreendida como um direito inalienável destes estudantes, a se preparar para recebê-los.

Neste contexto, os principais agentes desse movimento de inclusão educacional na escola, são os professores regentes, que se encontram, ainda nos dias atuais, 2018, despreparados para atuar com esse público. Nesse sentido, a formação continuada, é um importante aliado nesse processo da inclusão educacional, que é o espaço em que os profissionais são convidados a realizarem reflexões e atualizarem seus estudos, no intuito de promover o direito à escolarização de todos.

Apesar da opção brasileira pelo modelo educacional inclusivo já ter trinta anos, considerado seu marco a Constituição Federal de 1988, a formação continuada voltada para a educação inclusiva, no Brasil, ainda é uma necessidade, porque professores enfrentam barreiras de diferentes naturezas, muitas delas, decorrentes da falta de uma política de Estado que assuma tais demandas, e,

esta realidade não é diferente na região Centro Oeste. Isto porque existem muitas ações, consideradas até como políticas de governo, com focos específicos, emergenciais, mas que, por falta de ações coordenadas, entre os diferentes entes federados, e, também, pelas dificuldades oriundas das relações decorrentes de um pacto federativo, em que as responsabilidades sejam assumidas de forma colaborativa e corresposiva pelos diferentes entes federados (estados e municípios), são desperdiçados os focos e as energias empregadas nas mesmas.

Um exemplo destes fatos ocorre nas assinaturas de convênios voltados para a oferta destas formações, pois, quando ocorrem, dificilmente os seus desdobramentos chegam até o professor, que é o principal destinatário do mesmo. Isto porque a disponibilização de condições materiais e de tempo para envolvimento nas atividades de formação continuada ofertadas pelo Ministério da Educação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas não se efetivam, conforme consta nos termos de convênios assinados entre as secretarias Estaduais e Municipais de educação com a Secadi/SEB/MEC, constatado na pesquisa realizada.

A formação é entendida e conduzida pelos gestores das instituições de Educação Básica como de responsabilidade restrita aos profissionais, desconsiderando o exposto pela Lei 9394/96 Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que é tratada como um direito e um dever dos profissionais, sendo um dever dos sistemas de ensino oferta-la, uma vez que são responsáveis por manter a qualificação de seus funcionários, conforme inciso II e V do Art. 67 da referida lei que aborda sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover a valorização dos profissionais da educação, a saber, [...] II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...] (BRASIL, 1996, p. 44).

Além desta regulamentação é importante ressaltar que a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE n. 01/2015, também é ignorada. Estes são alguns dos motivos que justificam estudos como o realizado pelo grupo de pesquisa, que alguns dos seus resultados são apresentados neste capítulo.

A Formação continuada: do direito à obrigação e responsabilização

Identificado à lacuna existente no que se refere a formação do profissional para atuar na educação especial inclusiva, a Secretaria de políticas educacionais nacionais da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP/MEC¹ foi uma das pioneiras em propor políticas para se garantir a formação continuada para o profissional da Educação, depois dessa, outras importantes políticas, decorrentes do Plano Nacional de Educação – PNE foram desencadeadas.

Após 1990, período que o país adota a luta para inclusão educacional, na qual a democratização e a universalização da educação básica, incluindo o público da educação especial, se modificam radicalmente as necessidades desenca-

deadas. Então, para responder a esta demanda, propôs-se no país uma política educacional inclusiva, que se fortaleceu com as orientações emanadas da Declaração de Salamanca², aliada a necessidade de se responder aos organismos internacionais, o Brasil mobilizou-se em torno de promover modificações na educação especial. Tais modificações estão presentes na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB/96, que incorpora um capítulo dedicado à sua orientação e funcionamento, incluindo o atendimento educacional especializado - AEE.

A LDB, Lei 9394/96 possui um capítulo destinado à educação especial, no qual apresenta significativas modificações na sua compreensão e funcionamento no país. No Art. 56, apresento o conceito de Educação especial, que passa a ser entendida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 39). Ao definir a escola regular como lócus privilegiado da escolarização do público da educação especial, no Art. 59 define que o poder público deverá garantir-lhes na escola a presença de,

[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996, p.40).

Assim, torna-se evidente a demanda para a formação inicial e continuada de professores que estejam preparados para oferecer-lhes um processo de escolarização adequado, que atenda as especificidades de cada um e de todos. Neste contexto, as IES precisariam adequar seus currículos dos cursos de Licenciatura para atender a um perfil de estudantes diferenciado daquele que estava comumente sendo atendido nos sistemas de ensino. Entretanto, as modificações nos currículos de formação inicial de professores se modificaram muito lentamente, e muitos, deles não incorporaram esta demanda, transferindo-a para a formação continuada, preferencialmente, nos cursos de natureza *Lato Senso*, uma vez que os programas de mestrado e doutorado considerados de natureza *Strito Senso*, também, muito pouco incorporaram esta demanda.

Diante da realidade instalada, destaca-se, que tanto o PNE 2001 a 2011 (Lei 1072/2001) quanto o de 2014-2024 (Lei 13.005/2014) abordam sobre a formação continuada de professores para, atuarem na educação inclusiva, como por exemplo, no PNE 2001 na diretriz 10.2, na qual se define a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a concebe como

[...] uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 64).

No PNE 2014/2024, a estratégia 11 da meta 15, que ao abordar o mesmo assunto, refere-se a importância de se

[...] implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2014, p. 25).

Neste contexto, não há como desconsiderar, também, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNNEE-PEI, já prevê que os sistemas de ensino precisam garantir aos seus profissionais, a “[...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.8. Grifo nossos).

Ressalta-se, ainda, que a PNNEEPI não é uma lei, um documento oficial, pois não possui a assinatura de um órgão com competência para tal. Isto aconteceu por questões estratégicas e políticas, que à época, levou a Comissão Nacional que redigiu o documento, juntamente com a Secadi, a optar-se por não encaminhar o texto, nem ao Conselho Nacional de Educação e, muito menos, ao legislativo, pois no movimento de luta existente, no contexto de influência, nestes órgãos, era perceptível os indícios de que haveria modificações substanciais em sua redação. A Secadi e a referida comissão, para não correr riscos de retrocessos, uma vez que concebiam o texto como uma política pública com interface social, como resposta às necessidades históricas relativas à escolarização do público da educação especial, resolveram incorporar os resultados das discussões realizadas e dos consensos construídos com os profissionais da área em outros documentos que pudessem ser elaborados e aprovados pelo próprio ministério, sancionado pela presidência da República de forma a fortalecer o movimento ainda embrionário da educação especial inclusiva.

A educação deste grupo de pessoas, no Brasil, que vinha de um contexto social e histórico com fortes marcas de ações isoladas, campanhas nacionais com propostas da integração, com pequeno foco na educação inclusiva iniciou um novo momento. Como desdobramento da PNNEEPI foram publicados os Decretos 6.571 de 2008 que, posteriormente, foi revogado pelo 7611 de 2011, que institui o Atendimento Educacional Especializado enquanto um serviço da educação especial nas escolas regulares, apresenta conceitos chaves para a área, define funções/atribuições, formas de financiamento e outras ações peculiares de interesse da área.

A construção de uma Política de Estado demanda de um amadurecimento da equipe e dos envolvidos na área, assim, as questões relativas a Educação Especial Inclusiva, foram sendo organizadas na perspectiva de se tornarem Políticas de Estado e não de governo como era a regra nacional. Inicialmente a Seesp/MEC, posteriormente, a Deep/Secadi/MEC buscou ir promovendo um conjunto de ações com este objetivo. A Criação de uma Rede Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial em 2008 foi uma destas ações.

Abriu-se edital público convidado as IES públicas interessadas em promover cursos de extensão à distância, nas especificidades do público da educação especial, para professores do AEE da rede pública de todo o país.

A Universidade Federal de Uberlândia – UFU, para contemplar a estes objetivos referentes a formação, respondeu o edital propondo a criação e oferta de um curso de Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos. Assim, surgiu o curso em que analisamos. Depois deste surgiram outros, tais como o de Atendimento Educacional Especializado Geral, o de Atendimento Educacional Especializado em Libras e o de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Retomando a fundamentação legal para a formação continuada e inicial relativa aos profissionais da educação para em 2009, o conselho Nacional de educação publicou a Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu Art. 12, evidencia que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Portanto, se indaga as IES públicas ou privadas que formam os professores para atuar nas escolas brasileiras, atendem as condições para que seus egressos sejam capazes de atender as exigências legais?

Na sequência o CNE publicou a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores.

Este documento representa um marco para a formação continuada de professores, uma vez, que aparecia nos documentos de forma geral, como um dever, mas não havia explícito um conceito e orientações para sua realização. A partir de 2015 as IES e as escolas de Educação Básica poderão se organizar de forma sustentada para oferecer um projeto de formação continuada para seus profissionais, no caso da educação especial, está é uma lacuna que precisará ser trabalhada no sentido de organização de condições estruturais e de financiamento para sua oferta e qualificação dos docentes que já se encontram em efetivo exercício.

Para tanto, a responsabilidade pela oferta da formação inicial e continuada aparece logo no Art. 1º.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015, p. 3).

O texto, no primeiro parágrafo, relembra a importância das parcerias a

serem estabelecidas entre as IES e os Sistemas de ensino, expressas na LDB conforme já destacado neste texto, para a oferta da formação continuada em regime de colaboração aos profissionais da educação básica e das demais modalidades de ensino, logo a educação especial, está localizada neste parágrafo, tanto no quesito modalidade, quanto na especificidade.

Outro fator a ser destacado encontra-se no § 2º, do Art. 1º, que relaciona à necessidade de as IES possuírem um projeto de formação inicial e um outro de formação continuada visando atender à formação dentro dos padrões necessários estabelecidos pelo CNE para a Educação Básica.

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3)

Está orientação, contribui com a constituição de um pensamento articulado entre formação inicial e continuada, de forma que as IES precisam organizar uma política institucional que aponte os princípios, diretrizes e ações para a oferta da formação continuada, visto que, para a inicial, já é uma prática estabelecida a tempos. A partir dessa política institucional abre-se oportunidade de ampliação da oferta de formação continuada como ações permanentes da instituição, acabando com a prevalência do fator ocasionalidade como ocorre na maioria das IES do país.

A seguir apresenta orientações para os centros de formação existentes na educação Básica, que também precisarão elaborar uma política institucional de formação continuada que abrigue seu Projeto Político Pedagógico e Projeto Pedagógico de Formação Continuada, que expresse de forma orgânica seus fundamentos, princípios e diretrizes no sentido de atender de forma planejada, sistêmica, fundamentada e constante as demandas de seus profissionais, para garantir à educação para todos na rede de ensino, seja municipal, estadual ou federal. Isto, pois, muitos destes espaços formativos, até possuem projetos político pedagógico, mas projeto institucional de formação não é comum, bem como Projeto Pedagógico de Formação Continuada.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada

(PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3).

O foco da formação também era uma questão que provocava conflitos, pois em alguns casos, se diz que a permissão para o exercício profissional acontece na formação continuada, destinada ao desenvolvimento profissional, como o previsto no Art.64 da LDB. Aqui fica bem evidente os papéis de cada uma das propostas de formação. A preparação para o exercício profissional ocorre na formação inicial, ofertada nos cursos de licenciatura, enquanto o desenvolvimento profissional, ocorre na continuada, por meio da realização das atividades realizadas após a autorização para o exercício profissional, para quem, apenas havia uma possibilidade de participação. O Art. 3º da resolução n.2/2015 do CNE elimina estas dúvidas:

[...] a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 4).

Está situação foi resultante das indefinições anteriores, uma vez que a articulação entre estes dois momentos da formação dos profissionais da educação básica, no sentido de colaborativamente, garantir a ampliação permanente da formação para “qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015, p.3), conforme orienta o art. 3, parágrafo 3º. Na mesma direção no Art. 6º inciso VIII, define “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”.(BRASIL, 2015, p.4).

A Deep/Secadi desde 2008 já buscava garantir essa equidade na oferta dos seus cursos na Rede Nacional de Formação Continuada dos professores da Educação Especial, que em forma de rede atendia a todas as regiões do país.

Outros aspectos relevantes apresentados pela referida resolução, no mesmo artigo e incisos seguintes, tratam das possibilidades de articulação entre formação inicial e continuada, promovendo uma aproximação entre os profissionais em formação com aqueles que se encontram na prática profissional, o que abre espaços para experiências diferentes no sentido de aproximar e tirar proveito para ambos no processo formativo.

Como exemplo dessas ações articuladas apresenta-se a possibilidade de serem ofertados componentes curriculares nos cursos de licenciatura que possuem acadêmicos de formação inicial e profissionais da educação Básica em processo de formação continuada, dividindo os mesmos espaços de estudos, reflexões e construções de conhecimentos originários da articulação entre os saberes da prática com os acadêmicos. Tal possibilidade ainda, pode ser um instrumento de maior aproveitamento dos espaços formativos ofertados pelas IES.

[...] IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015, p.5).

Analizando os incisos X e XI, identifica-se ainda, a intenção de fortalecimento da compreensão da formação continuada como direito e dever dos profissionais da Educação Básica e como dever do Sistema de ensino, bem como, a compreensão apontada no inciso XI, que indica a necessidade de os profissionais da educação terem acesso à informação, ao lazer vinculado ao acesso à cultura, ou seja, à literatura, ao teatro, ao cinema, à música dentre outros, fatores interdependentes da política de valorização dos profissionais da educação que garantam salários justos e jornada de trabalho única, com duração que não ultrapassem a 06 horas diárias, sob pena de inviabilizar o descanso e o lazer dos profissionais, fatores que possuem implicações diretas na condução do trabalho pedagógico desenvolvidos pelos professores.

É notória a percepção de que o planejamento institucional é um poderoso instrumento de trabalho das instituições formativas, uma vez, que em vários momentos do texto da referida resolução se indique a necessidade de elaboração de uma política institucional formativa expressa nos projetos Político Pedagógicos das instituições e nos seus projetos de formação inicial e continuada. Ainda, que estes acontecem de forma articulada e coletiva, por meio de decisões colegiadas fruto ações desenvolvidas em parcerias entre as IES e os sistemas de ensino, via contratualização nos Fóruns de Educação.

[...] § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis

docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p.5).

A referida resolução não deixa de apresentar os aspectos peculiares da formação de professores para atuar na educação escolar de indígenas, quilombolas e do campo.

Os projetos de formação inicial e continuada precisam prever que seus egressos tenham acesso a um universo formativo fortemente relacionado com fatores que são muito genéricos e alimentados pela prática como alimento da formação:

[...] deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica [...] (BRASIL, 2015, p.7).

A possibilidade de aplicabilidade do previsto nestes incisos citados acima, esta na articulação entre os Projetos Institucionais de formação inicial e continuada, modificando o caráter marcante das ações desenvolvidas pelas IES que centram-se na formação inicial.

Um marco da referida resolução está no fato de possuir um capítulo destinado apenas à formação continuada, o cap. VI, no artigo 16 apresenta de forma inédita o conceito oficial desta etapa formativa

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educa-

ção básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.(BRASIL, 2015, p. 13).

Se as instituições, redes e/ou sistemas de ensino tinham dúvidas sobre o que considerar nos Planos de Carreira dos seus profissionais como formação continuada, agora já possuem bases legais para se respaldarem.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 13).

Conforme exposto as ações desta modalidade formativa podem envolver desde as reflexões organizadas a partir dos problemas locais, enfrentados no cotidiano escolar, perpassando pela atualização das produções científicas e tecnológicas, realizadas mediante a concretização de projetos em parceria com as IES, que no Brasil, são as que produzem conhecimentos científicos e tecnológicos. No artigo 17, apresenta a listagem das atividades que podem ser consideradas como formação continuada:

[...] na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/ programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015, p. 14).

Visando garantir a articulação entre os projetos formativos, no Art. 17 ainda se apresenta a necessidade de as IES ao definir seus Projetos Institucionais de Formação, busquem atender às demandas definidas nos fóruns permanentes de formação estaduais e/ou municipais. São ações expressas de em um projeto formativo das IES, articuladas envolvendo a realidade da educação básica

[...] § 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 14).

Falar em políticas de valorização dos profissionais do magistério, requer que as redes e sistemas de ensino assumam suas responsabilidades com seus servidores, diminuindo a expropriação das condições de vida saudável, prática recorrente na realidade brasileira, uma vez que os profissionais assumem praticamente sozinhos a responsabilidade de sua formação, em espaços físicos próprios e horários de descanso, além de gerar gastos econômicos com estas ações, fazendo com que as condições de vida fiquem prejudicadas, conforme expressa o § 3º do Art. 17 da referida resolução.

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da

carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, **estudos, pesquisa e demais atividades formativas;**

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (BRASIL, 2015, p. 14. Destaques dos autores).

No Art. 19, a referida resolução apresenta as garantias das exigências míнимas para o ingresso na profissão, Planos de Carreiras e Remuneração, formas de acesso e provimento dos cargos, jornada de trabalho, etc. indicando inclusive a liberação do trabalho para o envolvimento em processos de formação continuada.

[...] VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 16).

De forma específica, em 2016, o MEC/Secadi publicou a Portaria Nº 243, que estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na qual se admite a parceria público/privado envolvendo instituições consideradas de fins filantrópicos e/ou privadas sem fins lucrativos para atender as demandas de formação continuada dos profissionais que atuam na educação dos estudantes público da educação especial.

Art. 2º As instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em educação especial podem desenvolver as seguintes atividades [...] V - colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais; (BRASIL, 2016. p. 30).

Tal abertura é resultado de pressões políticas destas instituições consideradas de fins filantrópicos e/ou privadas sem fins lucrativos à Secadi/MEC para

voltarem a ser privilegiadas nestes espaços nos quais historicamente subsidiadas pelo setor público para atuar na educação especial substitutiva das pessoas com deficiência. Sobremaneira, será necessário que seus projetos pedagógicos sejam aprovados. No entanto, não há indicadores que apontem quais os critérios serão tomados como pontos a serem avaliados.

Art. 4º para recebimento de financiamento as instituições privadas e/ ou filantrópicas precisam comprovar que possuem “[...] IX - corpo docente com formação e experiência para a oferta do AEE: com formação inicial para o exercício da docência e com formação continuada em Educação Especial.”(BRASIL, 2016. p. 30).

De forma geral, a política de formação continuada está sendo iniciada e fundamentada legalmente. O que se espera é que tais ações sejam capazes de fato de proporcionar aos profissionais do magistério melhores e reais condições para seu desenvolvimento profissional sem que esta seja um fardo psicológico, social e econômico para os mesmos.

1. A realidade da formação continuada para profissionais da educação especial na região Centro Oeste: foco o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos, ofertado pela UFU de 2009 a 2015

O foco deste capítulo está no fato de analisar alguns aspectos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos, que foi ofertado por 10 edições, sendo da 1^a à 9^a edição objeto da pesquisa realizada com os seus concluintes, em todas as nas cinco regiões do país.

Para tornar possível a realização desse capítulo, entendemos ser necessário um olhar diferente para como a política que envolve um olhar cuidadoso, para além do que está garantido. As Políticas Públicas nesse cenário se apresentam como forma de garantir ao profissional da educação, a sua qualificação, a continuação dos seus estudos, por meio da formação continuada. Sendo necessários estudos fundamentados, que analisem criticamente, o que essas políticas apresentam e o que, de fato, é garantido, correlacionado às suas condições de realização.

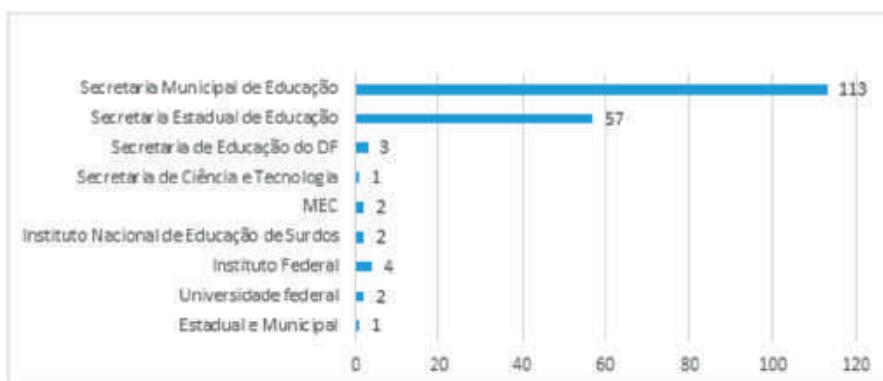
As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. [...] As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades

regionais ou das capacidades locais. (BALL e MAINARDES, 2011, p. 13).

Para a coleta dos dados utilizou-se de um questionário encaminhado via e-mail para os cursistas que concluíram o curso nas suas nove edições. Foi recomendado aos cursistas que respondessem ao documento como forma de fornecer elementos para avaliação e organização de novas turmas. A análise dos dados se fundamentou na análise documental.

Este capítulo foca nos dados da região Centro Oeste, a qual se obteve 190 respostas. Os dados levantados, indicam que a predominância de participantes quadro de concursados da secretaria municipal de educação de sua referida cidade, conforme mostra-nos o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Demonstrativo da vinculação profissional dos cursistas dos cursos de Extensão em Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional especializado para Surdos na política educacional dos municípios dos participantes da pesquisa na região centro-oeste



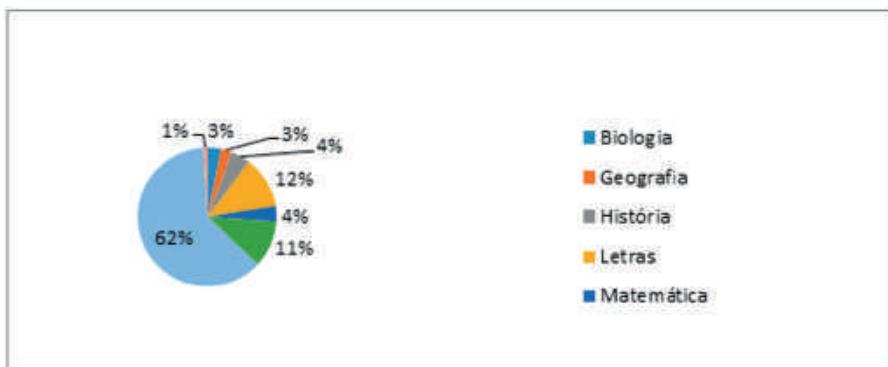
Fonte: Questionários da pesquisa.

Este dado, ainda nos possibilita perceber que há uma certa estabilidade no quadro profissional, de modo a permitir uma política de continuidade dos trabalhos educacionais, pois 92,1% dos professores que concluíram o curso teriam condições de aplicá-lo em sua realidade escolar, ao passo que os demais, menos de 8% poderiam ter alguma dificuldade em fazer esta aplicação por estar em processo de trabalho temporário. Do total de participantes, identificou-se que 49% deles possuem mais de 15 anos na função, 26% tem entre 10 e 15 de exercício na função, 17% estão entre 07 e 09 anos, 4% entre 04 e 06 anos, 3% entre 01 e 03 anos e 01% menos de 01 ano. Ainda, evidenciou-se que estes concludentes, de fato, em decorrência do fator estabilidade e do tempo de exercício na função, agregam as condições favoráveis para participarem das políticas educacionais de suas secretarias. Ressalta-se que deste quantitativo de participantes,

menos de 7% dos concluintes é do sexo masculino, comprovando a percepção empírica de que esta profissão é assumida, na sua grande maioria, por mulheres.

Quanto a qualificação inicial dos profissionais da região Centro-oeste, que fizeram o curso, identificou-se que 100% deles possui nível superior, sendo que 88% possui licenciatura, 9% bacharelado e licenciatura e 3% apenas bacharelado. Considerando as áreas da formação inicial, identifica-se que 68% possuem formação em Pedagogia e 12% letras, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Demonstrativo das áreas de formação dos profissionais participantes dos cursos de Extensão em Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional especializado para Surdos participantes da pesquisa na região centro-oeste



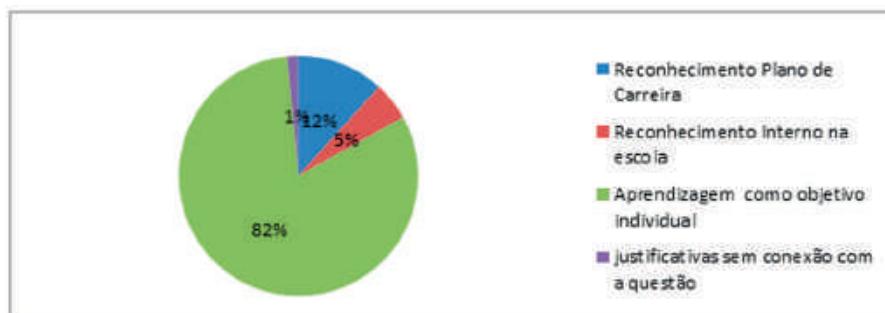
Fonte: Dados do questionário da pesquisa

Ainda, se identificou que 90% deles possuem cursos de formação continuada, sendo que 10% deles possuem curso Strictu Sensu em mestrado ou doutorado, revelando profissionais com um bom envolvimento formativo. Destaca-se que 68% deles possui formação na área da educação especial na educação básica. Trata-se de um grupo de profissionais com experiência e qualificação profissional e considerável. Então, pergunta-se o que justifica estes profissionais continuarem a participar de processos de formação continuada? Seria para galgar evolução nos seus Plano de Carreira? Para atender a demandas/direcionamento da escola onde atua?

Diante destes questionamentos, também ficou latente algumas tensões que serão apresentadas em conjunto com as reflexões decorrentes das questões apresentadas. A primeira delas, se refere ao fato de que politicamente se reconhece o direito à formação ao profissional aliado ao dever dos sistemas e/ou redes de ensino, instituição empregadora a oferecerem aos seus profissionais durante o seu horário de trabalho, e até mesmo, garantir liberação da carga horária de trabalho para dedicação aos estudos/pesquisas, conforme discutido anteriormente neste texto. Entretanto, na realidade esta situação não ocorre, uma vez que a mesma fica sob a responsabilidade do profissional. Como desdo-

bramento desta realidade se cria no imaginário social que os sistemas de ensino e/ou redes fazem as parcerias necessárias e promovem a formação adequada, sendo propalado que se os profissionais não a realizam não é problema dos mesmos, mas destes que não tem compromisso com a educação e com sua qualificação. Os dados abaixo, desmistificam essa questão. Fica evidente que a realização de processos de formação continuada ocorre por interesse próprio dos profissionais.

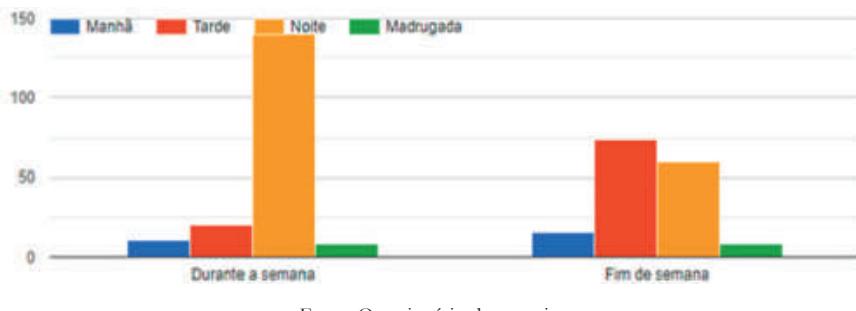
Gráfico 3 - Demonstrativo quanto a Valorização da formação continuada pelos sistemas e/ou de ensino em que atuam os cursistas da Região Centro Oeste brasileira que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos de 2009 a 2015



Fonte: Questionários da pesquisa

Soma-se ainda, o fato de que na prática cotidiana, este processo desconsidera as condições reais dos profissionais e lhes transfere os custos financeiros e pessoais requeridos para tal formação. No tocante as restrições pessoais, destaca-se que estes acabam sendo submetidos, ao acúmulo de trabalho, levando-os a utilizarem de seus horários de descanso e lazer para se atualizar/ qualificar visando aprimorar o exercício profissional, conforme nos mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Demonstrativo do período predominante no qual os profissionais da Região Centro Oeste brasileira realizaram as atividades do curso AEE para Surdos, via plataforma Moodle da UFU.

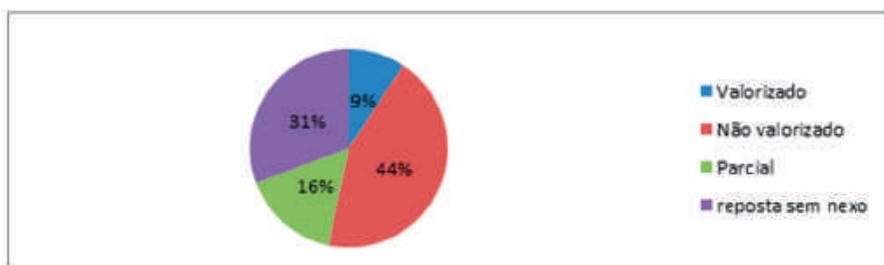


Fonte: Questionário da pesquisa

Identificou-se que 86,8% realizou o curso fora do seu horário de trabalho. Há aqueles que a instituição nem tomou conhecimento do curso realizado. Há uma omissão dos sistemas e/ou redes de ensino de suas atribuições, desconsiderando o exposto nos incisos II e V do artigo 67 da LDB, que afirma responsabilidade dos sistemas e/ou redes de ensino oferecerem condições para a formação continuada. A sua omissão aliada à falta de conhecimentos dos profissionais quanto aos seus direitos faz com que esta responsabilidade recaia sobre os profissionais que a realizam, que dedicaram horários à noite ou em finais de semana para tal atividade. Neste caso, há no mínimo dois desdobramentos. Primeiro, requer dos profissionais a destinação de recursos financeiros próprios para criar a infraestrutura, como por exemplo, um bom computador, com internet banda larga com boa velocidade, etc.; segundo, investimento de tempo livre próprio, ou seja, é levado a abrir mão de seus momentos de lazer e convívio com familiares, de descanso para efetivar sua formação continuada. De forma direita e indireta impacta negativamente nas condições de vida diária destas pessoas, cujos salários não são considerados ideais para um profissional com formação acadêmica equivalente.

A segunda tensão, encontra-se aliada à primeira, é o fato relacionado a *valorização profissional*, que ocorre por meio da existência de um Plano de Carreira e Salários, capaz de valorizar o esforço dos profissionais durante o exercício de suas funções. Ficou evidenciado que 12% possuem Planos de carreira que valorizam a formação continuada e 5% atribui sua valorização à instituição escolar no qual estão inseridos. Apesar deste fato, o gráfico abaixo, indica que 16% dos respondentes da pesquisa afirmaram sentir-se valorizados. Provavelmente, aqueles que possuem Planos de Carreira e uma gestão escolar que os valorizem. 44% responderam que não se sentem valorizados e 31 % não souberam se posicionar.

Gráfico 5 - Demonstrativo quanto a Valorização profissional decorrente da formação continuada pelos sistemas e/ou redes de ensino em que atuam os cursistas da Região Centro Oeste brasileira que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em AEE para Surdos em 2009 a 2015

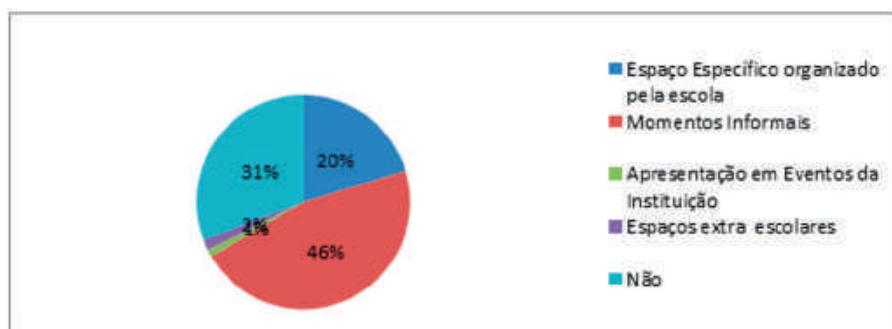


Fonte: Questionários da pesquisa

Há um elemento contraditório, pois apesar de uma parcela significativa não se sentir valorizado, e, 51% já possuir mais de 15 anos na função, os profissionais continuam, contrariamente a tudo que lhes é atribuído, investindo na sua qualificação. Assim, quebra-se o mito de que os profissionais da educação não têm compromisso com a sua formação continuada.

A falta de valorização pode ser percebida ainda pela ausência de destinação de espaços/tempos escolares para socialização das ações de formação realizadas.

Gráfico 6 - Demonstrativo sobre as condições no espaço de trabalho para socializar/compartilhar com os colegas a formação obtida no Curso de Aperfeiçoamento em AEE Surdos dos profissionais da Região Centro Oeste brasileira.



Fonte: Questionário da pesquisa

Além disso, é possível também perceber uma terceira tensão, que se diz respeito a *ausência de uma concepção nacional de formação continuada*. Cada setor responsável, a partir de seus entendimentos, ia realizando atividades de formas distintas, tomadas como formação continuada, ou seja, tudo que era realizado pelo profissional após sua formação inicial, entendida como aquela que certifica para o exercício da profissão, era considerado formação continuada. Situação explorada e esclarecida na Resolução do CNE 2/2015, conforme apresentada anteriormente.

Dessa maneira, mesmo que garantida por meio de políticas públicas, a formação continuada, ainda existem barreiras e lacunas que necessitam de serem questionadas e apontadas, para que se possa almejar por ações mais positivas nestes casos e correspondam às demandas destes profissionais.

A última tensão a ser destacada neste texto é *utilização da modalidade de Educação a Distância (EaD)* para efetuar os projetos e programas nacionais e regionais de formação continuada. A EaD tem se expandido no país com um todo, como possibilidade para oferta de formação continuada, alcançando todos os grupos em diferentes regiões do país, pois é considerada uma ferramenta que possibilita àqueles, cuja participação presencial não é possível, ter o acesso aos mesmos conteúdos que àqueles localizados em regiões mais centrais, por

meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Na sociedade contemporânea, vivemos em um mundo em constante transformação, pela rapidez com que as informações se propagam e pelas diferentes formas de acesso a elas. Nesse cenário, a Educação a Distância, atualmente, ministrada em uma “rede de alcance mundial”, provoca uma mudança de paradigma, impulsionada pelo poder de comunicação e conexão de informações que a internet proporciona às pessoas. (SILVA, MOURÃO, 2013, p. 46).

Esse tipo de modalidade permite que o processo de aprendizagem entre professor e estudante/cursista, seja possível, mesmo não estando próximos espacialmente, mas que com o uso de ferramentas disponíveis na internet, podem estar próximos por meio da mediação de alguma tecnologia de comunicação. Cria-se uma outra maneira de acessibilidade aos profissionais, e uma mudança na formação dos professores.

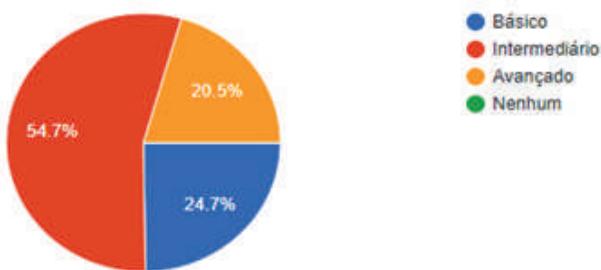
Os professores têm a obrigação e o direito garantido por lei de estarem sempre bem informados e de ter espaço para a reflexão sobre a educação, além da possibilidade de se adquirir novos conceitos, explorar diferentes práticas pedagógicas, trocar experiências, entre outros. Diante do cenário brasileiro, entendemos que a modalidade EaD se apresenta como uma possibilidade plausível para auxiliar, na inclusão dos estudantes, público da educação especial, uma vez que, por meio dessa modalidade, se torna possível que diferentes profissionais, com realidade distintas, possam receber a mesma formação e de forma acessível.

Nesse sentido, ao analisar o curso de Atendimento Educacional Especializado para Surdos, oferecido pela Universidade pública em questão, que surgiu a partir das políticas educacionais nacionais da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, na modalidade EaD, nas nove edições do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para estudantes Surdos, encontramos uma quantidade significativa de concluintes da Região Centro Oeste, 6.432 profissionais. Destes, apenas 190 responderam o questionário. Mesmo sendo um percentual pequeno, estas respostas trazem dados que merecem nossa atenção, permitindo-nos dizer que a pesquisa por amostragem atingiu seu objetivo.

Ao buscar identificar os motivos que levaram a este percentual, foi levantado que:

a.muitos concluintes, apesar de o curso realizado requerer conhecimentos básicos de informática, grande parte deles tem dificuldades no acesso à internet e ao manuseio do computador. Apesar de os dados do curso apontarem o contrário, conforme pode ser observado no gráfico abaixo, durante a sua realização os cursistas apresentaram muitas dificuldades no tocante a esta questão.

Gráfico 6 - Demonstrativo do nível de conhecimento de informática dos participantes das nove edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos, ofertado pela UFU de 2009 a 2015



Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Embora, 54,7% tenha dito que possui conhecimento intermediário de informática, não foi possível identificar o que entendem por este tipo de conhecimento, se é sinônimo de saber entrar na internet sozinho, se é abrir plataformas de pesquisa e responder a cada módulo do curso participando dos fóruns ou se é tudo isto com ajuda de outra pessoa. Há em contrapartida 24% que possui conhecimentos básicos um quantitativo significativo para quem realiza um curso inteiramente online. A ausência de retorno dos questionários pode ser, reflexo dessa formação elementar de informática dos profissionais da educação. Durante a realização dos cursos foi muito comum encontrar professores que não possuíam e-mail e cadastravam os de seus filhos e/ou amigos da escola. Inclusive, houve justificativas de atrasos ou de abandono do curso em função de seus colaboradores não mais possuírem condições de auxiliá-los.

Entendemos que, apesar de estar garantida por meio das políticas públicas a formação continuada e que essa, para algumas pessoas, só é possível na forma de Educação a distância, dever-se-ia prever uma preparação de acesso ao computador e a internet, o tempo em que o profissional vai realizar a sua formação em seu horário de trabalho. Portanto, o desafio tanto é vencer a falta de conhecimentos relacionados ao uso de recursos das tecnologias da informação e comunicação pelos professores, pois esta realidade tem rebatimentos, no processo de escolarização e nos de formação continuada dos profissionais que os possibilitem conhecer realidades diferentes das que vivenciam em seu cotidiano, quanto também, provocar os Sistemas de Ensino para que deem condições materiais para que seu corpo docente possa fazer a sua formação continuada em horário de trabalho, utilizando o computador e a internet de boa qualidade, da própria instituição escolar.

b) acreditavam que o curso à distância não requer uma relação posterior ao seu término, como por exemplo, responder ao questionário enviado pelo Gepepes; c) da parte da coordenação do curso, não houve a preocupação em manter contato com os concluintes do curso, de modo que, um e-mail enviado em 2018, pode nem ao menos ter sido aberto ou identificado como algo relacionado ao curso realizado.

Estes motivos chamam atenção para a necessidade de se pensar e planejar para além do momento da realização dos cursos, pois o contato com os concluintes representa a possibilidade de criação e manutenção de vínculos para as IES formadoras que podem levá-las ao conhecimento da realidade educacional de diferentes regiões do país. Ainda, contribui com a avaliação da aplicabilidade cotidiana dos conteúdos e metodologia explorados durante a formação.

Reflexões finais

A formação continuada é uma necessidade real. No entanto, há que se estabelecer ações mais justas e coerentes para que os docentes possam se envolver e manter-se em constante processo de qualificação. Neste processo é preciso que haja reconhecimento e valorização para os profissionais em seus planos de carreira, para que os mesmos tenham um retorno de seu esforço.

Outro fator a ser considerado é que há que se organizar um projeto de formação continuada para as redes de ensino, para as instituições em si, expressas no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. Para as redes e sistemas de ensino há que se atender ao exposto na Resolução 2/2015 do CNE se elabore e aprovem um Projeto institucional de formação continuada de seus profissionais. Processos estes que possibilitem que os docentes e demais profissionais da educação possam participar de diferentes formas de formação continuada, sem que estas se tornem mais uma difícil conquista a ser buscada.

Reforça-se o preceito legal, garantido pelo Artigo 67 da LDB, de que a Formação Continuada, é de responsabilidade do Sistema e/ou rede de ensino e que este deve oportunizar as condições para que ela ocorra no horário de trabalho, inclusive incluindo em sua carga horária, o período reservado para esta capacitação, minimizando o que se constatou nesta pesquisa: os profissionais da educação assumindo para si, o ônus de sua qualificação/atualização, fazendo sua formação continuada fora do horário e ambiente de trabalho.

Doravante requer-se também os programas e projetos de formação continuada ocorram, sem que sejam atribuídas aos profissionais da educação a culparabilização pelos fracassos das propostas e do processo de qualificação expressos na responsabilização financeira para a realização dos diferentes processos de formação.

Assim, esta pesquisa constata o esforço/investimento desempenhado pelo professor na sua formação continuada. O direito e o dever desta capacitação têm algumas lacunas na sua efetivação e uma delas acontece ao colocar no professor, a responsabilidade em propiciar os meios necessários para sua execução, eximindo, por exemplo, o sistema local, de sua participação concreta no

processo, indicando desta maneira, o longo caminho que formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva ainda precisa percorrer.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, MEC. **PORTARIA** No - 243, DE 15 DE ABRIL DE 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192; Acesso em 20/11/2018

BRASIL, CNE. **RESOLUÇÃO** Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2135-rceb-004-09resolucao04-cne&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192; Acesso em: 22/11/2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei N. 9394 de 20 de dez. de 1996. LDB – **Estabelece as diretrizes e bases da educação.** Brasília, DF, dez 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2015.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Lazara, C.; MOURÃO, Marisa P.; (org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos-** Uberlândia: EDUFU, 2013.

CAPÍTULO IV

PERFIL E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PRODESSORES: CONTRADIÇÕES E OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Profa. Dr^a. Viviane Prado Buiatti¹

Profa. Esp. Marta Emidio Pereira²

Profa. Esp. Marley Aparecida Duarte Teixeira³

Profa. Ms. Rochele Karine Marques Garibaldi⁴

Profa. Ms. Lavine Rocha Cardoso⁵

Este capítulo aborda o perfil dos professores das escolas públicas da região sudeste, é parte pesquisa do GEPEPES, e tem como objetivos refletir sobre as políticas nacionais e os procedimentos de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização do público da educação especial, nas cinco regiões do país, a partir de estudo com egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU/MG, no período de 2008 a 2015 na modalidade de EaD e atende os desafios no que se refere as políticas educacionais do país voltadas para formação continuada na perspectiva da educação inclusiva especificamente aos estudantes Surdos no contexto da escola comum.

Assim, buscamos suporte de pesquisadores e destaque, que tem demonstrado uma discussão contemporânea nessa área de estudo como Larrosa (2002), Pimenta (1999-2005), Marin (2005), Fonseca (2002), Foucault (1987-2004), Mantoan (2006), Melo (1999), dentre outros que pesquisam as especificidades dessa área e os desafios da educação inclusiva no país, e, ainda teremos apontamentos dos dispositivos legais que atuam como diretrizes para educação.

Nesse universo sobre o perfil, no Gráfico 1 analisamos que a graduação em pedagogia ocupa 96% da formação dos cursistas.

¹Universidade Federal de Uberlândia – UFU / vivibuiatti@hotmail.com

²Universidade Federal de Uberlândia – UFU / martaemidio.emidio@gmail.com

³Universidade Federal de Uberlândia – UFU / marleyduarte@yahoo.com.br

⁴Universidade Federal de Uberlândia – UFU / rochelegaribaldi@gmail.com

⁵Universidade Federal de Uberlândia – UFU / avinecardoso@gmail.com

Gráfico 1 - Demonstrativo da Realidade relativo a Área de Formação - Graduação dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Eduacional Especializado para alunos surdos - Região Sudeste no período de 2009 a 2015.



Fonte: Dados pesquisa Gepepes 2018.

Nesse destaque, os trabalhadores, na sua maioria, são concursados da rede pública, com 77% na rede municipal, com importante participação de contratados em um percentual de 22%. Na sequencia, associamos essas informações com o nível de experiência dos cursistas no magistério, pois, conforme os dados coletados compreendemos que o tempo de serviço demonstra uma trajetória percorrida no contexto educacional. Assim com menos de 1 ano, 05 professores; entre 01 a 3 anos, 04 professores; entre 4 a 6 anos, 43 professores; entre 10 e 15 anos.

Sustentaremos essas convicções na afirmação de Larrosa Bondia (2002, p. 21), onde salienta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido é possível compreender o professor e suas experiências no contexto da prática em sala de aula e no contexto de seu convívio social, o que de acordo com Pimenta (1999), é nesse caminho, que o professor constrói sua identidade e afirma que essa construção ocorre

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA,1999, p.19)

Portanto, com esse ponto de vista, foi estabelecido no universo da amostragem, que 92% dos profissionais são do sexo feminino e 8% do sexo masculino, na faixa etária de 38% com idade entre 35 a 44 anos; 38%, com idade entre 45 a 54 anos; 0,3 % com idade entre 18 a 25 anos; 12%, com idade entre 25 a 34 anos; 8,3% com idade entre 55 a 60 anos e 1,3%, idade acima de 60 anos. Fica

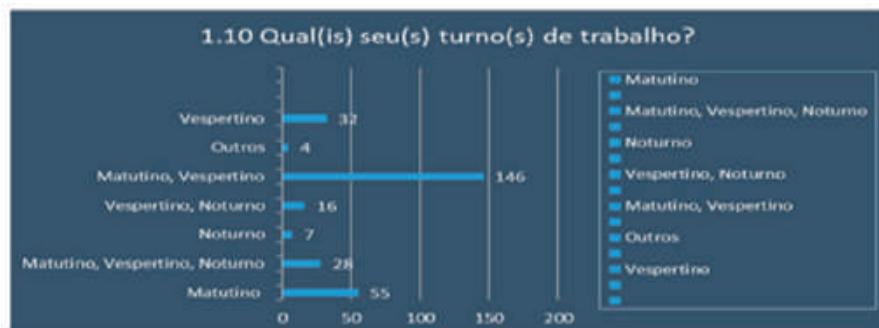
evidenciado que os cursistas em sua maioria estão entre 35 e 55 anos.

Consideramos que esses dados fazem parte da história de vida e está vinculada a experiência em que foram submetidas e subjetivadas, ou seja com a experiência o sujeito escolhe seu modo de ser e a maneira como pretende se portar, “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004a, p. 236), constituindo assim em sua essência de como é ser professor, portanto a idade, onde prevalece que a maioria estão na faixa de 35 a 54 anos e com mais de 15 anos de profissão, Larrosa, (2002, p.25) completa dizendo que “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Contudo consideramos relevante analisar também, como se constituem o perfil a partir da jornada de trabalho dos professores que responderam ao questionário, pois nessa questão é composta por várias circunstâncias que implicam na qualidade de vida desse profissional e impactos na condição do trabalho realizado, pois está representado com 92% do sexo feminino. Segundo o estudo de Padilha (2012) sobre o trabalho do professor da Educação Especial, a preponderância de professoras no universo da Educação Especial podem se inferir primeiramente com a aproximação com a figura da “cuidadora” de crianças com deficiência. A figura preponderante parece ser da mulher que cuida, agrupa e que tem um agir feminino acolhendo as diferenças, predispondo uma inclinação para lidar com crianças com deficiência o que pode ter despertado um discurso favorecedor da opção profissional na área.

E de acordo com o gráfico 2 essa realidade é apresentada com a grande maioria atuando em jornada dupla, contudo sabemos que essa jornada se estende para a residência, com afezeres domésticos e cuidados familiares.

Gráfico 2 - Demonstrativo da Realidade Relativo ao Turno de Trabalho dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos - Região Sudeste no período de 2009 a 2015.



Fonte: Dados pesquisa Gepepes 2018.

Louro (1997), acrescenta dizendo que este discurso de que as mulheres tem por natureza uma inclinação para o trato com as crianças, e que elas são “as primeiras e naturais educadoras” (Louro, p.78), e por isso o ensino da infância seria uma vocação e mais do que isso, uma missão feminina a ser abraçada pelo serviço do cuidado com as pessoas que requerem mais cuidado, com as crianças que apresentam maior dificuldade no processo de escolarização. Nesse sentido o acúmulo de funções a docência e o desempenho de outros serviços como o trabalho doméstico é uma prática que não é revelada nas pesquisas, contudo percebemos no gráfico 3 a realidade relativo ao período de realização do curso pelos professores.

Gráfico 3 - Demonstrativo da Realidade relativo ao período de realização do curso pelos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos - Região Sudeste no período de 2009 a 2015



Fonte: Dados pesquisa Gepepes 2018.

Essa realidade demonstra a jornada tripla, pois a grande maioria trabalham dupla jornada, sendo o período da noite ou de madrugada reservado para realização das atividades do curso e além disso realizam o trabalho doméstico.

Essa análise revela a valorização do professor Gatti e Barreto (2009) destacam que no Brasil, os valores simbólicos ligados ao trabalho ligados a figura do professor variam muito de região para região. Ainda segundo os autores, estudos de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreiras e salários e/ou condições de trabalho, uma vez que os aspectos relacionados à valorização no magistério compreendem um conjunto de fatores articulados entre si, como as questões salariais, formação continuada e inicial, assegurados nos termos dos estatutos municipais e estaduais referentes aos planos de cargos e carreiras do magistério como o aperfeiçoamento profissional contínuo inclusive com licenciamento remunerado para a formação.

Os salários dos professores públicos do Brasil são baixos inclusive com

diferenças entre as regiões. Em pesquisa realizada pelo INEP (2003) conclui-se que os professores do Brasil possuem baixos salários e ganham menos que outras categorias profissionais com igual qualificação, esse dado é relevante, pois podemos inferir a questão da qualidade profissional associados a uma prática pedagógica e a qualidade de transmissão de conhecimento fazem parte do cotidiano e estão associados as condições e os desafios que os professores vivenciam.

Educação inclusiva e os desafios para atender estudantes Surdos no contexto das sala de aula comum.

Tendo como base os dados que compõem o perfil dos professores e o atendimento ao estudante Surdo no contexto da sala de aula comum, mesmo diante dos avanços das políticas públicas e educacionais, ainda é um grande desafio para o professor. Reconhecemos que a cada ano tem intensificado os debates sobre a Educação Inclusiva, mas sua efetivação na prática ainda é um gigante a ser vencido.

Portanto de acordo com Pimenta (2005, p.44) os desafios estão associados a “necessidade de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares.”

Nesse sentido concordamos com Mantoan (2006, p. 54- 55) quando afirma que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” É possível evidenciar que cada professor organiza seus saberes de acordo com a vivência e o contexto em que está localizado, Fonseca (2002, p.98) explica que “a formação, saberes e prática pedagógica não são dissociadas, constituem uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas, pressupõe movimento e diferença.”

De acordo com Melo (1999, p. 47) “o professor é um dos profissionais que mais necessidades tem de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar”

Confirmamos essa demanda em portarias, decretos e leis que fomenta a EaD realizada pelos Institutos Federais de Educação-IES nas redes públicas e privadas com a ofertas de “de especialização e programas de extensão para professores da rede pública que trabalham com o AEE e para professores de salas regulares, das redes municipais e estaduais,” (BRASIL, 2009, p.35).

Mesmo que essas ações do governo encontram-se vinculadas à política e a economia neoliberal, percebemos um grande avanço na oferta de cursos para atender as especificidades dos estudantes público da Educação Especial. Contudo, neste processo, é preciso ter o entendimento que nessa perspectiva,

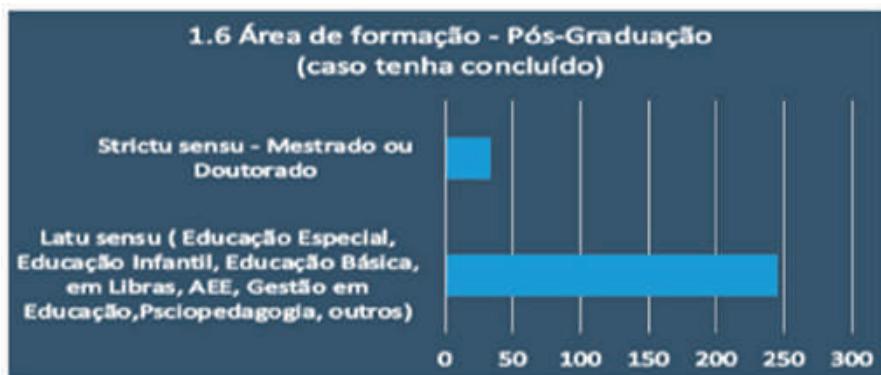
[...] a educação inclusiva é uma proposta que não pode passar por uma análise desvinculada de uma reflexão política, assumida de forma crítica e consciente. Não é uma proposta neutra, mas atende ao sistema capitalista em sua roupagem neoliberal, que busca, pela reforma do Estado, modelar a sociedade aos seus pressupostos. (SILVA, 2008 p. 244)

Nessa visão, transformações são necessárias buscando superar os desafios dos dispositivos legais, exigindo uma política que atenda a formação, visando as implicações na prática pedagógica. Conforme o Plano Nacional da Educação – PNE (2014) “a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial, ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional”

De acordo com o exposto, a oferta do curso de aperfeiçoamento se propõe a oferecer subsídios teóricos e práticos organizados para professores que trabalham no AEE e em salas regulares para que vejam o ambiente escolar como espaço contínuo de atividades de aprendizagem.

Por isso, durante a coleta de dados, buscou-se elementos para melhor conhecer a realidade formativa dos cursistas, tanto inicial como já apresentada, como continuada, conforme pode ser visualizada no gráfico 4:

Gráfico 4 - Demonstrativo da Realidade relativo a Área de Formação - Pós Graduação dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos - Região Sudeste no período de 2009 a 2015.



Fonte: Dados pesquisa Gepepes 2018.

Assim, os dados no que se refere à área de formação continuada, indicam que em média 75% dos cursistas possuem especialização Latu sensu na área da Educação Especial, e a concentração desse resultado vem ao encontro com as informações do gráfico abaixo, pois o grande maioria dos cursistas atuam na modalidade de Educação Especial, no AEE, significando que essa atuação é

específica para profissionais que desempenham um trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM.

Portanto, os cursistas que responderam ao questionário, confirmaram que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, na oferta do o AEE *complementar e/ou suplementar* ao estudante público da educação especial e tem conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva a função de

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Conforme o gráfico 5 que demonstra a realidade e atribuições desses profissionais uma vez que a maioria atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Gráfico 5 - Demonstrativo da Realidade relativo quanto a vinculação profissional e ao Nível de atuação dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educaional Especializado para alunos surdos - Região Sudeste no período de 2009 a 2015



Fonte: Dados pesquisa Gepepes 2018.

Quanto ao nível de atuação, percebemos que, a minoria, em média 30% dos professores regentes, que realizaram o curso de aperfeiçoamento voltados para o atendimento de alunos Surdo, atuam em outras modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, o foco de participação confirma sua destinação àqueles que atuam no AEE, esse dado provoca reflexões, pois os desafios da educação inclusiva estão aliados a formação de todos da escola e visa atender as diferenças, ou seja, os estilos e ritmos de aprendizagem nesse contexto. A estrutura do AEE descrita na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 no o Art. 5º, estabelece que esse atendimento seja no turno inverso da escolarização e não

sendo substitutivo às classes comum. Questionamos não o trabalho realizado pelo AEE, mas, como o professor regente terá suporte e conhecimento sobre o estudante Surdo? Mesmo porque, a sua escolarização acontece no turno inverso do AEE. Então, conforme os nossos estudos evidenciam, a formação oferecida visa atender as especificidades do estudante Surdo, porém, poucos professores regentes participam dessa formação. Ainda há outros desdobramentos a se preocupar, pois na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no Art. 12, inciso VIII, indica que as atribuições dos profissionais que atuam no AEE devem “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”. (BRASIL,2009, p.3). Como ver essa realidade principalmente quando o estudante Surdo está em sala de aula comum? Como será realizado essa articulação, haja vista, que nas SRM e no AEE não acontece a escolarização?

Desvelamos aqui uma trama entre as atribuições da sala de aula e as decorrentes dos serviços da educação especial, bem como, os princípios da Educação Para Todos (1990), no que se refere às políticas educacionais para formação de professores e as práticas pedagógicas. Percebemos uma inversão de valores para o serviço do AEE, ele foi instituído para contribuir com o processo de escolarização, não para substitui-lo (BRASIL, 2008). Portanto, esse serviço não tira a responsabilidade do ensino regular que sozinho não promove o desenvolvimento e a escolarização.

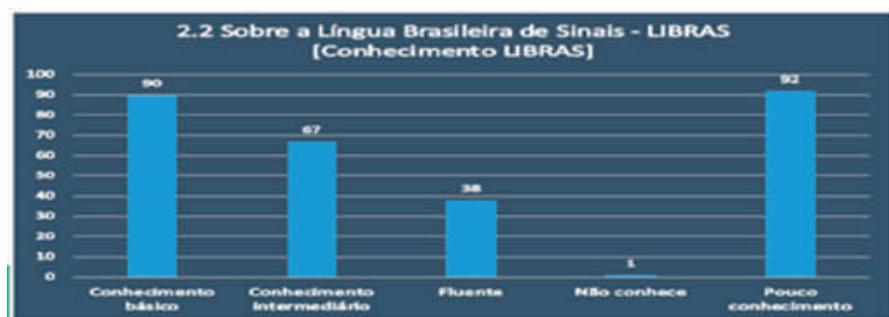
É, como Mantoan (2006b, p. 100), chama atenção que,

[...] há que se evitar o que é muito comum atualmente: a invasão do professor especializado na rotina e nas práticas na sala de aula comum e a dependência do professor dessa sala, que acaba por abandonar suas responsabilidades com relação com ao aluno com deficiência, deixando-o nas mãos do colega especializado.

Contudo, visando reforçar o discurso de investimentos e ressignificar os espaços escolares em sistemas educacionais inclusivos, foi e está sendo enviado para as escolas de todo país as SRM, pelo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, essa ação fatalece o AEE, e contribui com os mecanismo de implementação, contudo, não realiza inclusão.

Nesse ponto de vista, de acordo com o questionário aplicado na região Sudeste, sobre o conhecimento dos professores cursistas sobre a Libras, o gráfico abaixo apresenta um resultado que vem reforçar o descompasso, pois a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência orienta a formação apenas para o AEE no Art. XI, pois, a “formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.(BRASIL,2015, p.4).

Gráfico 6 - Demonstrativo da Realidade relativo ao nível de Conhecimento de Libras dos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Especializado para alunos surdos - Região Sudeste, no período de 2009 a 2015.



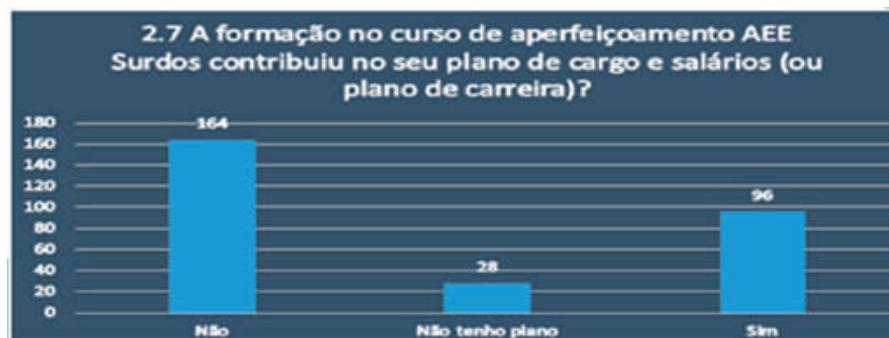
Fonte: Dados pesquisa Gepepes 2018.

A análise é preocupante, pois, esses profissionais em sua maioria, atuam nas SRM no AEE, portanto, nos leva refletir como esses especialistas do AEE realizam o trabalho pedagógico complementares para o estudante Surdo, se poucos são fluentes em Libras?

Com esses resultados, reforçamos a relevância do curso de formação dos professores e para atendimento ao estudante Surdo nas salas de aula comum e no AEE, evidenciando um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Segundo Marin, (2005, p. 6), “a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua.”

Outro dado que buscamos analisar foi se a formação no Curso de aperfeiçoamento AEE-Surdos contribuiu no seu plano de cargo e salários e/ou plano de carreira.

Gráfico 7 - Demonstrativo da Realidade relativo as contribuições aos egressos do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos - Região Sudeste no período de 2009 a 2015, no Plano de Carreira e Salários



Fonte: Dados pesquisa Gepepes 2018.

Os resultados apontados pelo gráfico, podem ser analisados sob dois pontos de vista, um deles, é o fato do cursista se interessar pela formação continuada, mesmo sem ter vantagem salarial, admite que o professor preocupa-se com o aperfeiçoamento de sua prática. Por outro lado, não sendo valorizado, sem incentivo salarial, pode resultar em desinteresse pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica, para atuação junto aos Estudantes Surdos. Outro aspecto, é a significativa participação professores que não possuem planos de Cargos e Salários em uma região tão desenvolvida como a sudeste.

PARA REFLETIR

Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores das escolas públicas da região da sudeste possuem diferentes níveis de formação acadêmica, sendo que a maioria atua na Educação Especial e um pequeno grupo de professores atuam na sala de aula comum. Quanto a formação continuada, mesmo que os dados indiquem que mais da metade dos professores realizaram algum tipo de formação, são voltados para Educação Especial, seja *Lato*, *Stricto Sensu* ou em cursos de extensão, os desdobramentos desse estudo, apontam a necessidade de ampliar o debate no que se refere aos investimentos das políticas educacionais para formação de professores que atuam no contexto da sala de aula comum, bem como, ao ensino de Libras.

Esse descompasso reforça a exclusão do estudante Surdo e/ou dos alunos público da educação especial, pois o professor regente, inferimos que, pelo enunciado do curso, ele não vê proximidade com a sua prática, restringem segundo Foucault (2008, p. 116) à identidade do enunciado identifica como “domínio no qual podemos utilizá-lo ou aplica-lo; pelo papel ou função que deve desempenhar”, nesse caso, não no AEE, mas na sala de aula comum.

Portanto, não podemos associar ao discurso de que a inclusão tem avançado nos últimos anos considerando apenas o crescente índices de matrículas de alunos público da Educação Especial no contexto da escola comum, como está apresentado no quadro abaixo, dados do observatório do PNE e elaborado sob a visão de Todos pela Educação.

Gráfico 8 - Demonstrativo na evolução de matrículas dos estudantes público da Educação Especial no Brasil nas Escolas de Educação Básica no periodo de 2008 a 2016.



Fonte: Observatório do PNE: Mec/Inep/DEED/Centro Escolar. Elaboração: Pela Educação

De acordo com o MEC/Inep/ DEED/Censo escolar em decorrência dos dispositivos da política educacional, entre 2007 e 2016, houve um aumento de matrículas de 306.136 para 698.768 cerca de 118% desses estudantes em classes comuns, segundo o documento, sinalizando e rompendo com o histórico da exclusão, a comemoração procede, contudo ainda não podemos associar o acesso ao êxito de uma educação inclusiva no contexto das escolas.

Finalizarmos com as reflexões de com Foucault (1987, p. 58) que a inclusão educacional é “um processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem da desigualdade social,” pois, ela representa um novo modelo que afunila o modo de como vemos as diferenças na sociedade, apontando para que esta se acomode e inicie outro discurso que variam nas regiões, “nossa escola é inclusiva” ou “os alunos da inclusão”, mas as implicações da prática ainda está sob a ordem disciplinar com a metodologia tradicional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2016). **Censo Escolar. Brasília**, MEC/INEP.

_____.(2015). **Lei Brasileira de Inclusão** Lei nº 13.146 Brasília, SECA-DI/MEC, de 6 de Julho de 2015

_____.BRASIL.(2014). Plano Nacional de Educação – histórico. Atividade legislativa. Disponível em:. Acesso em: set. 2014

_____.(2009). **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação**

Especial. CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____.(2008). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.BRASIL.

_____. (2002). Decreto 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____.(1994).**Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, Corde, 1994. Brasília:UNESCO. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FONSECA, S. G.(2002). **Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente.** In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FOUCAULT, M.(2004a). **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____, M. (1987). **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes.

LARROSA, Jorge. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. (2006b). PRIETO Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006,103p.

MANTOAN,Maria Teresa Eglér.(2006). **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MELO, Maria Teresa Leitão.(1999). **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, n 68, p.45-59,1999.

ONU.(1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNES- CO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

PIMENTA,Selma Garrido.(2005).**Professor reflexivo: construindo uma crítica.** IN:Pimenta,S.e Gledin, (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.).(1999). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999

SILVA,Lázara Cristina da.(2008). **A LDB, as políticas públicas e a formação de professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional?** In: Silva, Maria Vieira e MARQUES, Mara Rúbia Alves (orgs.) **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**,Campinas, SP: Alínea, 2008.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO DOCENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Vilma Aparecida de Souza
Viviane Prado Buiatti

Este capítulo apresenta dados parciais de uma pesquisa que vem sendo realizada pelo Gepepes (Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional) com o objetivo de analisar a política nacional de formação de professores para a Educação Especial, tendo como recorte o *Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*, nas dez edições realizadas no período de 2008 a 2015, oferecido pela Faculdade de Educação, em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da UFU. Nesse capítulo, serão apresentados dados referentes a região sul.

Com a inserção da Faculdade de educação, em parceria com o Centro de ensino, pesquisa, extensão e atendimento em Educação Especial da UFU – Cepae, na rede nacional de formação continuada de professores em educação especial, foi criado o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão – GEPEPES. O Gepepes (Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional) foi criado em 2009, sendo formado por pesquisadores na área da educação especial com o objetivo de promover estudos e pesquisas envolvendo políticas públicas, formação docente, metodologias de ensino, estudo de Língua Brasileira de Sinais (Libras), dentre outros aspectos que envolvem o processo de escolarização do público da educação especial. Desde sua criação, o Gepepes vem desenvolvendo várias pesquisas que têm resultado em uma vasta produção bibliográfica. Além das pesquisas, o Gepepes tem realizado muitas ações com vistas a contribuir com a formação continuada dos professores das escolas públicas, com cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação latu sensu. Dentre os cursos de aperfeiçoamento, destaca-se o *Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio da Faculdade de Educação e do Cepae, deu início no ano de 2008 às atividades da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, ofertando cursos de formação continuada. Primeiramente com a oferta de um Curso “Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”, que durante os anos de 2008 e 2009 qualificou mil professores de todo país que atuavam em salas de aula do ensino regular, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Posteriormente, a partir de 2010, com o *Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*. Neste período o curso atingiu aproximadamente 10.000 (dez mil) professores de todas as regiões do

país, evidenciando-se, dessa forma, o significativo alcance desse curso na formação continuada de professores brasileiros.

O Atendimento Educacional Especializado no cotidiano da escola

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providencias., introduz, no art. 1º, o dever do Estado com a educação especial.

O documento estabelece, como dever do estado o sistema de ensino inclusivo, sem discriminação e pautado na igualdade de oportunidades. Decreta a não exclusão e a garantia do ensino de acordo com as necessidades de cada pessoa.

O que sinaliza, que no cotidiano da escola, seja proporcionado o acesso ao ensino e, para isso, o uso de recursos didático-pedagógicos, acrescido às tecnologias assistivas, a organização do espaço e a busca por instrumentos acessíveis para que o processo de escolarização do sujeito aconteça na prática, em todos os ambientes, não somente no AEE. A não discriminação demarca a acessibilidade atitudinal, ou seja, são as atitudes, as representações sociais frente a outro, posições, muitas vezes, permeadas por preconceito e discriminação.

Destaca-se, a nosso ver a equidade, diferenciada da concepção de ensino “igual” para todos, concepção excludente, porém muito frequente no ambiente escolar, como exemplificado no modelo de escola que seleciona e classifica alunos por idade, estrutura curricular padronizada e práticas pedagógicas baseadas no ensino igual para todos. Garantir igualdade de oportunidades significa possibilitar cuidados que emergem da proposta de educação inclusiva, considerando que a presença física do aluno com deficiência não garante a inclusão, pois é necessário o preparo da instituição para trabalhar com as diferenças e promover capacidades, potencialidades e construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, são necessários projetos diferenciados que busquem construir condições de acessibilidade irrestrita e não apenas pequenos ajustes.

Para Silva (2009, p. 64), “a constituição do ser e de sua diferença define-se na consciência que o sujeito possui sobre si, demarcando a diferença como um fator individualizante e original por ser uma pessoa única”.

Nesse sentido, ao considerarmos a existência da diferença como um fim em si mesma,

não cabe aceitá-la ou negá-la, pois ela se impõe, se apresenta e repete originalmente em cada gota de água, que pode ser diferente, mas, nem por isso, deixa de compor o rio e o oceano, na lagarta que, apesar de passar pela metamorfose para transformar-se em borboleta, não perde sua “essência” e continua a existir de forma diferente, mas permanece compondo a natureza (SILVA, 2009, p. 65).

A garantia de um sistema educacional inclusivo é meta da inclusão plena como destacado no artigo 1º do decreto do AEE, estando a termo demarcado anteriormente na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre direito das pessoas com deficiência (2006). Lê-se, nestes documentos, a máxima sobre o direito à educação e, assim, a educação especial não se assenta como substitutiva ao direito das pessoas ao acesso ao ensino comum.

A nota técnica da SEEESP resume, "o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições" (BRASIL, 2010, p. 1).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no art. 1º, relata que é necessário "satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem" e, no inciso 1, esclarece que

[...] essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) [...] (UNESCO, 1994, p. 5).

O AEE não é um serviço substitutivo à escolarização, é um atendimento especializado que visa trabalhar com recursos adequados para abranger as necessidades individuais, auxiliando essa população no acesso, permanência e inclusão na escola. De acordo com a legislação, o AEE funciona como atendimento extraturno, 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 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.

De acordo com Buiatti (2013, p. 98) 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 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. Nesta perspectiva, segue a compreensão da autora sobre o significado de ensino complementar e suplementar:

- a) Diferem-se do reforço escolar: não são atividades com objetivo de reprodução daquelas ministradas em sala de aula pelo professor regente.
- b) As atividades desenvolvidas no AEE são de livre escolha da escola, e se enquadram como complementares ao currículo

obrigatório: apresentam sistematicidade, ou seja, o aluno é avaliado, para diagnosticar as suas necessidades e potencialidades, sendo que, a partir desta avaliação, o atendimento é construído com metas e objetivos. c) O AEE, como complemento e apoio educacional, contribui para a formação integral dos discentes, com a função de desenvolver potencialidades. d) Como suplementar, o AEE tem como meta ampliar, expandir as habilidades das pessoas com altas habilidades e superdotação. e) As atividades complementares e suplementares não podem ser aplicadas somente na sala do AEE, mas devem ser ampliadas, executadas também na sala regular.

Dessa forma, ressalta Buiatti (2013) que 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, os profissionais do AEE trabalham de forma integrada ao restante da escola, porque, se permanecer isolada em seus atendimentos, em suas salas, descharacterizamos 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.

O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas

Buiatti (2013) destaca que as palavras *acesso* e *acessibilidade* são declarações fundamentais, e estão demarcadas em vários momentos no decreto, como descreve em um dos trechos: “VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a *acessibilidade*” (BRASIL, 2011, p. 2).

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no art. 9º esclarece que

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (BRASIL, 2010, p. 32).

Acrescida a este documento, a nota técnica- SEESP/GAB/ Nº 11/2010 enfatiza os aspectos que envolvem a acessibilidade,

O poder público deve assegurar aos alunos público alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e adotar medidas para a elimina-

ção 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 (BRASIL, 2010, p. 3).

A Resolução Nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE, destaca o que são os recursos de acessibilidade,

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 1).

A acessibilidade comunicacional refere-se um item fundamental para o aluno surdo, destaca o Decreto nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre o AEE, no art. 5º,

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

A língua de sinais passa a ser uma das frentes nos debates das políticas públicas de inclusão para pessoas surdas. Nos anos de 1990 com o surgimento dos documentos na perspectiva da inclusão, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994) tem-se o fortalecimento da língua de sinais e a inclusão de todos na classe comum. As propostas educacionais e o bilinguismo se estruturaram a partir do decreto de 5.626/05 que regulamenta a lei de LIBRAS. O decreto define a LIBRAS como a primeira língua para os alunos surdos e a segunda a língua portuguesa na modalidade escrita. Orienta para a formação inicial e continuada de professores e formação de intérpretes para a tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

De acordo com Silva et all (2010, p. 21) o decreto traz dois aspectos necessários para caracterizar a surdez:

- Vinculação do conceito de surdez à interação com o mundo através das experiências visuais, presentes e manifestas na cultura própria das comunidades surdas nas quais a presença da língua de sinais é o principal diferenciador;
- Demarcação dos parâmetros clínicos a serem medidos em decibéis.

Vigotski (2007) destaca a língua de sinais como acesso das pessoas surdas no convívio social e na aprendizagem escolar. Para o autor, as leis gerais do de-

senvolvimento são iguais para todas as crianças, porém é necessário considerar que a criança com deficiência requer recursos especiais e caminhos alternativos. Góes (2007, p. 99) defende que “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”.

O aluno surdo tem o direito da escolarização bilíngue na qual a língua de sinais é instrumento de comunicação, ensino e aprendizado e a língua portuguesa é língua de instrução na modalidade escrita. Garante também a presença do tradutor e intérprete de LIBRAS.

O Capítulo IV descreve o uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, no artigo 1º descreve o atendimento educacional especializado para esta população e a formação de profissionais para realização deste atendimento,

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da LIBRAS
- b) a tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

V - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2005, p. 7).

Neste contexto, a escola necessita de profissionais capacitados, tanto no AEE quanto na sala comum com formação inicial e continuada que contemple a docência e os conhecimentos específicos relacionados à escolarização de pessoas surdas. Como ressaltam Silva et all (2010)

Organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva implica disponibilizar nas escolas as funções de Instrutor Surdo, Tradutor-Intérprete de LIBRAS e Guia Intérprete bem como de Monitor ou Cuidador para os alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (silva, 2010, p.24).

A formação continuada constitui-se em um valioso meio para garantir o suporte, a instrumentalização, a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos para permear a atuação do professor. As propostas de capacitação à distância oferecidas pelo MEC também possibilitam a discussão, a implementação e o movimento dos profissionais para as ações no atendimento à população com deficiência seja no ensino regular ou na educação especial.

A seguir teremos uma análise dos dados parciais da pesquisa que vem sendo realizada pelo Gepepes, tendo como recorte a região sul, com vistas a avaliar as percepções dos professores acerca dos desdobramentos do *Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*, no período

do de 2008 a 2015, como parte do cenário da formação continuada dos profissionais da educação da escola pública.

Os dados parciais fazem parte de uma pesquisa que vem sendo realizada pelo Gepepes, com o objetivo de analisar a política nacional de formação de professores para a Educação Especial, tendo como recorte o *Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*, nas dez edições realizadas no período de 2008 a 2015, oferecido pela Faculdade de Educação, em parceria com o Centro de ensino, pesquisa, extensão e atendimento em Educação Especial da UFU–Cepae e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão – GEPEPES.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca: analisar os desdobramentos das edições do *Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*, nas edições realizadas no período de 2008 a 2015, no contexto das ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; analisar os avanços e os limites da política educacional de formação de professores em educação especial; e identificar e analisar as demandas e as ações relacionadas à formação de professores para Educação Especial e a rede de formação continuada de professores em educação especial da SECADI/MEC.

Considerando o número elevado de cursistas que participaram do Curso no período de 2008 a 2015, bem como as diferentes regiões do país, foi realizado um recorte para selecionar os sujeitos participantes da primeira fase dessa pesquisa, a partir das seguintes variáveis:

- a. Contemplar os sujeitos que participaram e foram aprovados no Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para Alunos Surdos da Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial, nas edições oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia, no período compreendido entre 2008 a 2015;
- b. Destes, selecionar os cursistas que foram aprovados com nota máxima no curso, das diferentes regiões do país para identificar e analisar as influências desse curso de formação na atividade profissional daqueles que conseguiram atingir toda a pontuação do curso.

Como procedimentos para a coleta de dados, optou-se na primeira fase da pesquisa utilizar a ferramenta Google Docs¹ para o envio de um questionário com questões abertas e fechadas aos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, foi enviado questionário a todos os cursistas que foram aprovados nas nove edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional para Alunos Surdos da Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial,

¹Google Docs é um serviço on-line do Google, sendo um processador de texto on-line que permite criar e formatar documentos de texto, além de colaborar com outras pessoas em tempo real. Google Docs, Planilhas e Apresentações do Google são aplicativos de produtividade que permitem criar diferentes tipos de documentos on-line, trabalhar neles em tempo real simultaneamente com outras pessoas e armazená-los on-line no Google Drive. Permite editar e compartilhar documentos online, e dispõe de recursos para criar e analisar enquetes, sendo um software gratuito.

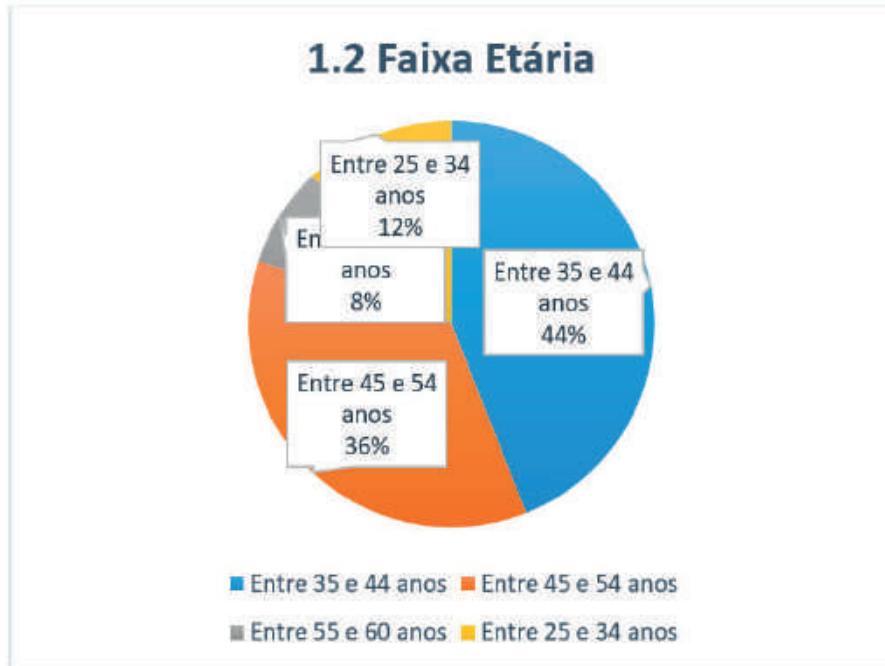
nas edições oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia, no período compreendido entre 2008 a 2015.

Nas próximas seções desse capítulo, serão apresentados dados parciais dessa primeira fase da pesquisa.

Perfil dos cursistas

Sobre o perfil dos sujeitos da região sul, identificou-se que a maioria dos cursistas tem entre 35 a 54 anos de idade, como ilustrado no gráfico a seguir:

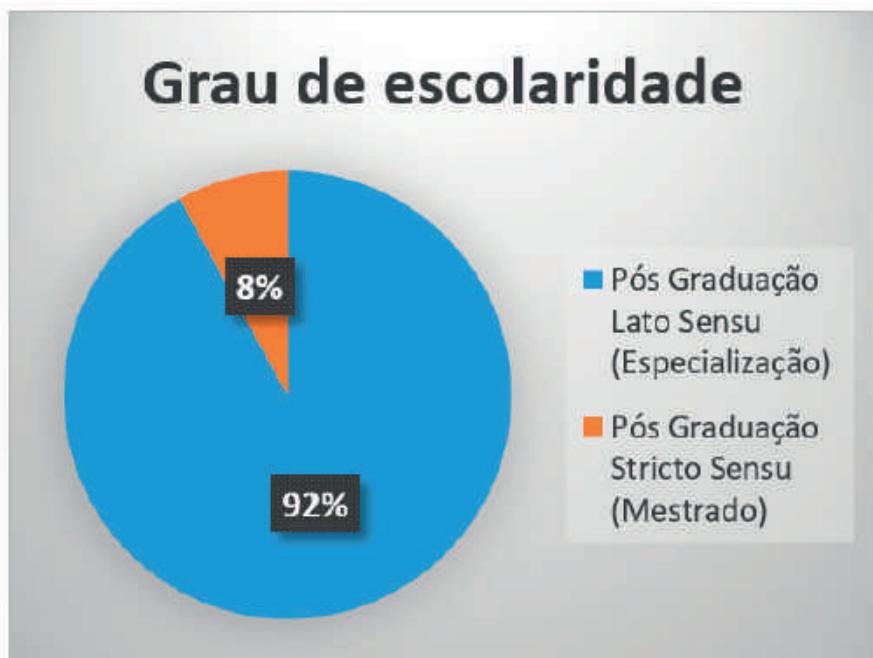
Gráfico 1 - Faixa Etária



Fonte: Autores.

Em relação ao grau de escolaridade, os cursistas analisados na amostra selecionada da região sul, apresentam o seguinte perfil:

Gráfico 2 - Grau de Escolaridade

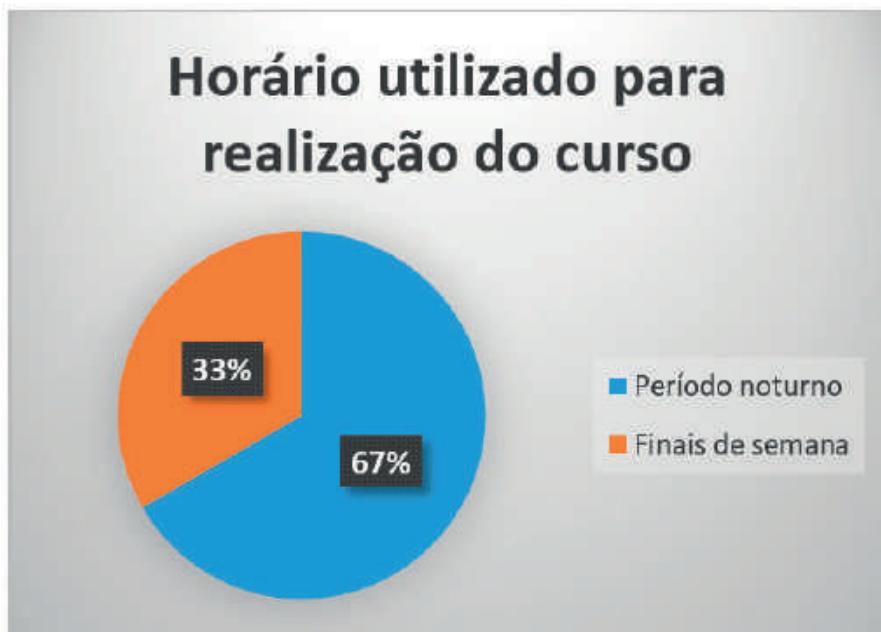


Fonte: Autores.

Os dados da pesquisa mostram que os professores que participaram do curso realizaram as atividades do mesmo fora do seu horário de trabalho. Considerando que o Curso AEE Surdos faz parte das ações da Rede Nacional de formação do MEC, percebe-se que essa ação encaixa-se com uma proposta de formação continuada, mas que a participação dos professores acontece para além de sua jornada de trabalho. Esse dado evidencia que muitos sistemas de ensino, municipal e estadual, não adotam uma política de formação continuada que garanta aos professores realizarem as atividades do curso como parte de sua jornada de trabalho. Esse aspecto revela um processo de intensificação do trabalho docente, uma vez que a participação no Curso fora da carga horária de trabalho, acarreta aumento da carga de trabalho do professor. Com isso, essa política de formação continuada que não permite aos professores realizarem os cursos dentro de sua jornada de trabalho, acarreta inevitavelmente um excedente de tempo das atividades laborais dos professores e uma economia no investimento dos processos formativos em serviço, por parte do Estado.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao horário utilizado pelo professor para realizar o curso, uma vez que as atividades aconteceram fora de seu período de trabalho. O gráfico a seguir apresenta os seguintes dados:

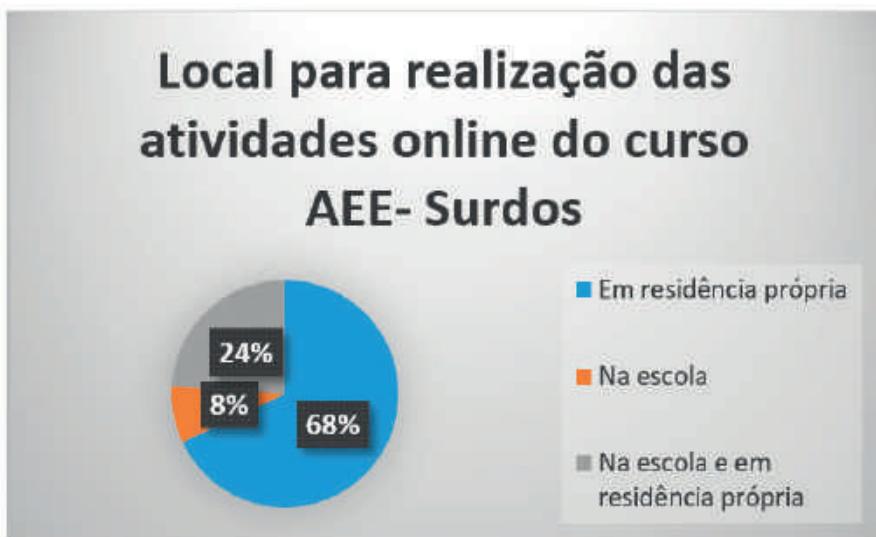
Gráfico 3 - Horário utilizado para realização do curso



Fonte: Autores.

Os dados mostram que a maioria os professores que não dispõe de tempo para realizar as atividades do curso como parte de sua jornada de trabalho, acabam utilizando o período noturno e os finais de semana, o que provoca uma extensão da jornada de trabalho do professor. Considerando os estudos de Apple (1995), pode-se inferir que essa realidade insere-se dentro dos múltiplos os aspectos que contribuem para a intensificação do trabalho docente, uma vez que “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados” (p. 39), materializando-se pela crescente demanda de novas atribuições, para além da jornada de trabalho e invadindo a vida privada, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Local para realização das atividades online do curso AEE - Surdos



Fonte: Autores.

Os dados mostram que a maioria dos professores realizaram as atividades do curso no ambiente familiar, revelando outro aspecto no processo de intensificação do trabalho docente que vem na esteira do trabalho a distância, um processo onde que o “trabalho produtivo a domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino” (ANTUNES, 2005, p. 80). Nessa direção, é preciso avaliar os desdobramentos das atuais políticas de formação continuada na modalidade a distância no trabalho docente, uma vez que vem acarretando um trabalho extensivo e sobre carregado (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 52).

Esse cenário traz como desdobramento o enfraquecimento do trabalhador docente, por meio de um contexto marcado por muitos aspectos que envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas. As condições de trabalho docente, de modo geral, vêm se degradando muito nos últimos anos, “[...] embora esse processo não seja linear, atingindo a todos os professores de todos os níveis e redes da mesma forma, visto que as situações são bastante diversas e as perdas desiguais” (BOMFIM, 2008, p. 104).

Além disso, tal contexto pode criar condições para que o professor assuma a intensificação do trabalho como elemento para alcançar as exigências postas acerca do seu desempenho, consolidando uma ética de "autorresponsabilização" moral e individual por sua formação continuada. Essa “autoresponsabilização” do professor soma-se a outras políticas e práticas que vem cada vez mais cobrando resultados do docente. Esse processo de autoresponsabilização e cobrança de resultados refere-se a uma expressão utilizada na administração de empresas e dos serviços públicos e pode ser entendida como forma de intensificação num sentido subjetivo. Ao cobrar resultados, impõe-se certa pressão

sobre o trabalhador, no sentido impor uma responsabilização, fontes de tensão vivida pelo trabalhador. Com isso, a noção de responsabilização passa a fazer parte do discurso do cotidiano, evidenciando que o processo de intensificação perpassa por uma política de gestão que envolve desde a cobrança por resultados até a mobilização do trabalhador por meio de um apelo à ética de responsabilização.

A formação dos cursistas

Quando questionados se a formação no curso de aperfeiçoamento AEE Surdos contribuiu no seu plano de cargo e salários (ou plano de carreira), tem-se que mais da metade dos sujeitos (15%) alegaram não ter contribuições; outra parte de (6%) afirmou não ter nenhum plano e apenas (4%) afirmou ter contribuições adquiridas através do curso. Em contrapartida, ao se tratar da valorização sentida pelos integrantes que realizam cursos de formação continuada, (19%) se sentem valorizados e uma pequena parcela de (6%) afirma que não. O que se comprehende que a valorização neste caso, não é remunerada, mas sim no sentido de competências, e formação para a atuação profissional.

Na questão referente a mudanças na atuação e desempenho profissional, averiguou-se as seguintes descrições e o quantitativo de respondentes:

1. Atitudinais (mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com a pessoa com deficiência, formas de ver o outro etc.) – 5
2. Atitudinais (mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com a pessoa com deficiência, formas de ver o outro etc.), Pedagógicos (práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica, uso de recursos áudio visuais etc.) - 11
3. Atitudinais (mudança de postura profissional, segurança no relacionamento com a pessoa com deficiência, formas de ver o outro etc.), Pedagógicos (práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica, uso de recursos áudio visuais etc.), Conceituais (compreensão dos conceitos de inclusão, surdez, AEE etc.) – 1
4. Conceituais (compreensão dos conceitos de inclusão, surdez, AEE etc.)- 3
5. Pedagógicos (práticas em sala de aula, acessibilidade pedagógica, uso de recursos áudio visuais etc.), Conceituais (compreensão dos conceitos de inclusão, surdez, AEE etc.) – 4
6. Nenhum – 1

Estes dados são interessantes, referem-se a questão da acessibilidade e equidade para a inclusão do aluno surdo na escola. A maioria relata mudança atitudinal, conforme destaca Buiatti (2013, p. 112) “diz respeito à nossa atitude em relação ao outro, o quanto acreditamos na capacidade deste “outro”, estas são as barreiras do preconceito, do estigma e do estereótipo que se relacionam também com a formação acadêmica das pessoas. Conforme destaca Silva (2012a, p.29),

As atitudes devem ser modificadas e devem vencer as barreiras dos preconceitos, que são derivados de uma falta e/ou pouca reflexão da realidade, sendo, portanto, produtos históricos, culturais e sociais que se apresentam e se concretizam por meio dos julgamentos realizados por um preconceituoso.

As mudanças pedagógicas associadas às atitudinais são fundamentais para o processo de escolarização desta população. 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, 2012a, p. 30).

Como destaca Buiatti (2013) o professor do AEE, tem uma participação efetiva no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, e, para isso, é necessário a construção do plano do AEE individualizado, organizados de acordo com a avaliação de cada caso para que possibilitar novas estruturas mentais, que fazem surgir nas atividades de estudo, orientação sistemática, flexibilização curricular, construção de projetos acessíveis, ou seja, a estruturação destes projetos é indispensável ao desenvolvimento intelectual e à internalização de experiências mediadas. Para a autora, o professor que não faz esta mediação não consegue realizar um atendimento efetivo no AEE.

Vigotski (2004) destaca que no processo de aprendizagem, o fundamental é ensinar a criança a pensar em vez de lhe transmitir a informação. A reprodução não propicia a elaboração complexa da experiência, não age na autonomia e na transformação dos seres. O pensamento, para o autor, é decorrente das dificuldades, dos obstáculos e o professor, neste sentido, ajuda a pensar, provoca situações conflitivas e auxilia na construção do conhecimento.

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 (BUIATTI, 2013, p. 213).

Associada a esta questão, foi solicitado aos participantes que citassem pelo menos duas ações que foram influenciadas após a realização do curso. Foram obtidas o seguinte percentual de respostas: a maioria (8%) citaram as práticas em sala de aula; outros (4%) a elaboração de materiais pedagógicos; os demais (4%) afirmaram a elaboração e execução de projetos; os demais sujeitos (3%) assegurou a relação professor x aluno e os demais (3%) deram respostas evasivas a este tema. Além desses participantes. Outros (2%) afirmaram que não houve aplicabilidade.

Neste sentido, temos que a prática pedagógica como a execução de projetos, materiais e instrumentos de trabalho forma os mais citados. Outro aspecto interessante foi a mudança de olhar em relação ao aluno que possivelmente está imbricada à acessibilidade atitudinal, discutida anteriormente.

Por fim, a grande maioria disse que o curso fez diferença para sua formação acadêmica (total: 16) e uma pequena quantidade disse que não fez diferença (total: 9).

Algumas pesquisas abordam a importância da formação continuada para os professores, em especial para os trabalhadores da educação especial. Nesta perspectiva, Andrade (2005, 2008) enfatiza que a formação continuada carece estar além da concepção da reflexão das práticas, é preciso proporcionar momentos de reflexão para a construção de conhecimentos teóricos capazes de vincular e significar as experiências do cotidiano da docência. Torna-se necessário expandir o desenvolvimento profissional e pessoal, no qual estruturas são transformadas, repensadas, no sentido de modificar as situações cotidianas, tendo como base as concepções teóricas, as demandas atuais, como a inclusão da população do AEE na escola, enfim, as circunstâncias reais do contexto escolar. Nas palavras da autora,

Nesse sentido, os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas aponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões autoprodutivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais (ANDRADE, 2008, p. 92).

Para Buiatti (2013) com relação ao atendimento da população do AEE, a formação continuada de professores é legitimada nos documentos oficiais, e os professores constituem-se no recurso mais importante para a inclusão, porque trabalham com a formação, com o desenvolvimento e aprendizado e estão diretamente em contato com as diferentes possibilidades e limitações do ser humano e suas condições para o aprendizado.

Considerações finais

Esta pesquisa demonstrou que a formação continuada é instrumento valioso para a reformulação de práticas que coadunam com a inclusão de todos os alunos na escola. Os professores declararam a importância do curso para o aperfeiçoamento teórico e prático na atuação com os alunos surdos.

Outros documentos legais trazem a formação como direito e dever dos profissionais. Ou seja, é um processo que deveria fazer parte da atuação dos educadores, mas como verificou-se necessita de ser viabilizado no cotidiano e locus de trabalho.

Neste sentido, a formação continuada precisa estar inserida na rotina dos educadores. Esse profissional possui uma nova demanda, e assim, com a necessidade de uma abertura para receber, reconhecer as diferenças e o interesse em inovar/renovar suas práticas.

Portanto, a formação docente realizada neste curso a distância pode promover espaço de reflexão e a instrumentalização do profissional para avaliar, conceitualizar e adotar possibilidades na aproximação com a necessidade de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005

ANDRADE, S. G. Inclusão e formação Continuada de professores: relações e contrapontos. **Poésis**, Tubarão, n.1, v. 1, p 86-100, jan/abr, 2008.

ANTUNES, Ricardo. O Caracol e sua Concha: Ensaio sobre a Nova Morfologia do Trabalho, Ed. Boitempo, São Paulo, 2005.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. **Trabalho docente, classe e ideologia:** o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BRASIL, CNE, **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL, Presidência da República, **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002. D.O.U de 25.4.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica- SEEESP/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, 2010.

BRASIL. **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.

BUIATTI, V. P. **Atendimento Educacional Especializado:** dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais. Tese de doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

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.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

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

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores:** vozes e vieses da educação inclusiva. Universidade Federal de Uberlândia, tese de doutorado, 2009.

SILVA, L. C. 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.

SILVA, L. C. da, et al. Perfil dos professores que participaram do curso de extensão "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares". In: **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª. Ed. São Paulo, Martins fontes, 2007.

RESENHAS

UM INCENTIVO AOS LEITORES

RESENHA 1

**CONCEIÇÃO, LUIZ HENRIQUE DE PAULA; GARCEZ, LILIANE.
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: COLEÇÃO CARAVANA DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS. BRASÍLIA: [S.N.], 2015. 30 P.**

Karen Cristine Machado Barbosa

A Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos partiu do ideal de tornar acessíveis informações essenciais para o exercício mais amplo e consciente da cidadania. Tem por objetivo informar toda a sociedade sobre os direitos humanos e contextualiza-los nacional e internacionalmente, o intuito é orientar e estimular as práticas e as lutas pelos direitos humanos em todos os âmbitos da existência humana buscando uma nova cultura dos direitos humanos no Brasil.

O livro aborda a nomenclatura correta a ser utilizado, os principais marcos legais, e conceitos fundamentais como cotas e acessibilidade. São abordados temas transversais que tem implicações para pessoas com e sem deficiência. Logo no primeiro capítulo os autores propõem que o leitor faça uma reflexão a cerca do preconceito que está intrínseco nos seres humanos. Partindo do princípio de que somos todos diferentes a condição de deficiência segundo os autores não define uma pessoa, a deficiência é parte da diversidade humana, não é uma limitação.

No segundo capítulo é abordado como tema o olhar que temos referente as pessoas com deficiência, nunca iremos compreender um determinado indivíduo considerando apenas a deficiência que ele tem, o convívio e a interação segundo os autores promovem o conhecimento mútuo e permite que não fiquemos parados nos estereótipos, toda pessoa é um conjunto de características. Já no capítulo três é falado que as deficiências são divididas em quatro grandes grupos, sendo eles, o intelectual/mental, deficiência física, auditiva e visual. E que elas não podem ser vistas como uma doença, por esse motivo deixou-se de utilizar a CID-10 e passou-se a utilizar a CIF para possibilitar uma avaliação multidimensional. Como os próprios autores explicam, a CID e a CIF estabelecem critérios para que nossas características sejam organizadas e entendidas por profissionais de todos os países.

Falando agora de dados, o quarto capítulo expõe dados estatísticos obtidos do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A partir desses dados verificou que no Brasil existem 45.606.048 milhões de pessoas que declaram ter pelo menos uma das deficiências, esse montante corresponde a 23,9% da população brasileira. No decorrer do capítulo são expostos mais dados de extrema relevância que contribuem para que os governos desenvolvam políticas públicas efetivas.

No capítulo cinco os autores trazem para o leitor informações a cerca dos movimentos de luta pelos direitos. Somente na segunda metade do século XIX surgiram projetos e ações voltados para as pessoas com deficiência na área

da saúde e educação. Naquela época o modelo adotado era o clínico, hoje o modelo mais utilizado é o social. No ano de 2011 foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência que buscava articular ações já existentes e promover novas iniciativas nos eixos de acesso a educação, inclusão social, atenção a saúde e acessibilidade. No sexto capítulo os autores abordam a importância da Lei de Cotas para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

O conceito de acessibilidade é abordado no sétimo capítulo do livro, nele os autores falam que, a acessibilidade tem como objetivo a independência e a autonomia com igualdade de oportunidade, pois a sociedade é composta por todos nós e participar dela é um direito. Por fim, no oitavo e último capítulo é falado sobre como devemos tratar uma pessoa com deficiência. Um conceito extremamente importante neste capítulo é lembrar sempre que o que nos caracteriza como ser humano é sermos todos diferentes. É importante enfatizar que essa é uma discussão de todos nós, e não de um segmento específico.

RESENHA 2

COSTA, MARIA DA PIEDADE RESENDE. ALFABETIZAÇÃO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. SÃO PAULO: EDICON, 2017, 4 ED.

Elisa Lefort Lamanna
Laís Pereira do Couto Muniz

O título “Alfabetização para o aluno com deficiência intelectual”, a psicóloga e pedagoga, mestre em educação especial e doutora em psicologia Maria da Piedade Resende da Costa, apresenta ao leitor um programa sobre o ensino da leitura e escrita para o aluno com deficiência intelectual, fruto de seus estudos e pesquisas. A autora deixa bem claro que seu programa não possui como propósito, o ensino da leitura e escrita como um fim em si mesmo, mas intenta para possibilitar aquisições e modificações mais amplas na sua vida, na esfera comportamental e, principalmente, na melhora de sua auto-estima, que normalmente é baixa devido ao preconceito sofrido por eles.

No primeiro capítulo, a autora procura apresentar o conceito de deficiência intelectual e cita a definição da (AARM) Associação Americana de Retardo Mental (1992) que revela que a deficiência intelectual se manifesta na existência de limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo, caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, podendo apresentar limitações no campo da comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

Além disso, Maria da Piedade apresenta os diversos níveis da deficiência e ressalta que a obra está voltada ao ensino da leitura e escrita para o estudante com deficiência intelectual “treinável”, que é aquele que possui dificuldades em aprender as habilidades acadêmicas a qualquer nível funcional; desenvolver independência total a nível adulto e alcançar adequação vocacional. Sendo assim, o aluno nesse nível necessitará de uma atenção mais específica nos programas escolares. Outra questão que deve ser levada em conta é a importância do ensino em relação aos cuidados pessoais e das habilidades sociais, pensando na vida adulta desse aluno.

Já no segundo capítulo, há a preocupação em explicar como ocorre o processo de aquisição da criança da fala e escrita. Esse processo depende do meio social em que a criança está inserida e da educação e convivência dada desde o nascimento. Os bebês nascem com o aparato possível para se aprender qualquer língua, e é o meio que irá determinar a lógica das palavras, se os balbucios possuem sentido ali ou não, e assim, de forma contínua o bebe vai desenvolvendo seu repertório vocabular com o auxílio da interação e comunicação com os outros ao seu redor. A comunicação também implica a linguagem gráfica que diz respeito ao desenho e escrita. A criança vai adquirindo destreza por meio de seus rabiscos até que se chega às formas circulares e elas se desen-

volvem dando sequência a outros elementos gráfico. Evolutivamente, ela deve aprender a linguagem gráfica escrita e esta será aprendida em instituição específica (a escola) porque não consta do padrão evolutivo do homem como a fala.

Portanto, a escrita constitui-se para o homem e um repertório de respostas aprendidas e depende de fatores maturacionais e de aprendizado. Pode-se identificar dois aspectos fundamentais na escrita: a formal, aquela constituída de representação gráfica da linguagem que utiliza símbolos convencionais, sistemáticos e identificáveis; e a criativa, que se utiliza deste aspecto automatizado para expressar conhecimento linguístico.

Na opinião da autora ao dominar a linguagem escrita criativa, obviamente considerando suas possibilidades, o aluno com deficiência intelectual, além de ter acesso ao conhecimento, será capaz de desenvolver-se de uma melhor forma no meio em que vive, participando de forma mais ativa e terá grande melhora da sua autoestima. Maria da Piedade, diante deste pensamento, realizou uma pesquisa científica sobre o ensino da leitura e escrita para o aluno com deficiência intelectual “treinável”, utilizando do procedimento denominado de Programação de Ensino que será melhor fundamentada nos próximos capítulos.

O terceiro capítulo ressalta que o Programa se preocupa em explorar os vários sentidos do aluno com deficiência no momento da aprendizagem da leitura e escrita. Para isso, utilizou-se um caderno de desenho grande tipo espiral, onde foram traçadas dezoito posições de linhas retas e curvas prescritas por Caraciki (1970) que servirá como um treino inicial para o aluno desenvolver seu traço. Sobre as linhas e retas foram colados barbantes, o que facilita a percepção no momento de passar o dedo indicador da mão preferida sobre o delineado, através de brincadeiras.

Além disso, foram confeccionadas as letras do alfabeto português recortadas em espuma e outro caderno de desenho espiral grande com o traçado das letras cursivas e sobre o traçado foi colocado barbante. A autora explica que as letras devem ser traçadas em um tamanho relativamente grande a fim de proporcionar um melhor treinamento no movimento cinestésico necessário para a realização de sua grafia, à medida que o aluno com deficiência intelectual vai adquirindo o movimento, o traçado da letra vai diminuído, aproximando-se do tamanho normal. A autora também cita a importância de dar ritmo no treinamento e ensino dos planos verticais, inclinados e horizontais nos traçados da letra, contando com o aluno o início do traço (um) e o final dele (dois) para saber onde parar e mudar a direção.

Em relação ao treino fonético, ele ocorre concomitantemente com o treino da escrita, as estimulações táteis, cinestésicas, visuais e sonoras ocorrem juntas: a ponta do dedo deslizando sobre a extensão da letra, o movimento da mão para a grafia da letra e os movimentos do aparelho fonador. Além disso a autora ressalta que o Programa se fará por meio do ensino da letra cursiva, as vogais terão a sequencia “a”, “o”, “u”, “e” e “i” e a escolha da sequencia das consoantes teve um cuidado de levar em conta os aspectos fonético e gráfico, para não confundir o aluno. Outra questão colocada é que a escolha das palavras para o ensino da leitura e escrita deve fazer parte do contexto em que o alu-

no vive, devem ser interessantes para ele e evitar palavras que se diferem muito de seu cotidiano. Conforme o domínio do vocabulário deve ir aumentando o repertório do aluno de forma gradual.

De acordo com a autoria o programa proposto pretende além de “ampliar o vocabulário do aluno com deficiência intelectual “treinável” e favorecer a ampliação da linguagem implicando a competência linguística, também favorece a fala: ele passa a articular (falar) melhor porque também há um investimento no aspecto fonético”. (COSTA, 2011, p. 44)

O capítulo quatro explicita melhor o objetivo do Programa que é propor classes de comportamentos terminais para ensinar a leitura e a escrita para o aluno com deficiência intelectual “treinável”, que são: o primeiro é ler quaisquer textos de acordo com o nível em que se encontra, e o segundo é escrever quaisquer textos com o nível em que se encontra. Para ensinar a primeira e a segunda classe, foram propostos dois objetivos intermediários, que são ler palavras e ler frases, retiradas do contexto, formadas pelos grafemas que representam os fonemas ensinados. Sendo assim, para os dois objetivos intermediários, foram programadas 21 classes de comportamentos específicos para um melhor entendimento dos alunos, fazendo com que eles estejam aptos a ler qualquer texto de acordo com o nível em que se encontra.

A autora disponibiliza 219 etapas para que esse programa de ensino seja melhor compreendido, mostrando que a leitura e a escrita devem ser ensinadas simultaneamente. Isso faz com que os alunos com deficiência intelectual “treinável” não faça cópias sem saber o que escreveu, pois o principal objetivo é que este aluno seja capaz de realizar a escrita criativa.

Já no capítulo cinco, a autora cita os materiais utilizados pelo programa. Um caderno de desenho (tamanho grande) com os 18 tipos de linhas traçadas e sobre estes traçados colar barbante (cordão) nº 9; Letras do alfabeto português confeccionadas em “espuma” (10 mm de espessura) na cor azul clara e coladas sobre cartões na cor branca (tamanho grande), medindo 17,50 x 20,50 cm; Um caderno de desenho (tamanho grande) com as letras do alfabeto português traçadas sob a forma manuscrita e sobre traçados, colar barbante (cordão) nº 9; Um caderno de desenho grande para o aluno confeccionar seu “livro”. O aluno deve recortar de revistas ou jornais as letras e fazer a colagem no caderno, formando sílabas, palavras, frases conforme as exigências das tarefas. Também deve recortar figuras que correspondam às palavras estudadas; Cartões confeccionados em cartolina branca, contendo letras, sílabas, palavras e frases impressas em letra manuscrita.

O capítulo seis apresenta os procedimentos de forma bem detalhada, com diversas frases e etapas. Na fase 1, o professor deve avaliar se aluno possui comportamentos necessários para a aquisição da leitura e escrita, observando os seguintes aspectos: coordenação visual-motriz; figura/fundo; constância perceptual; posição no espaço; relação espacial; análise/síntese; sequência temporal; discriminação visual e auditiva. Após essa avaliação, só passará para a fase 2 quem possuir esse repertório adequado para leitura e escrita, pois a fase seguinte é para treinamento rítmico do traçado de linhas retas e curtas. Para os

alunos que não possuem o repertório necessário para participar do programa, devem ser aplicados programas de ensino baseados nos aspectos citados acima.

Na fase 2, o aluno é treinado em coordenação viso-manual e rítmica envolvendo os canais sensoriais: visual, auditivo e tátil sobre dezoito posições de linhas, retas e curvas, nos planos vertical, inclinado e horizontal. Para isso foi criado 7 passos, que são: cordão/dedo, lousa/giz, papel/giz de cera (no plano vertical); cordão/dedo, papel/giz de cera (no plano inclinado) e cordão/dedo, papel/giz de cera (no plano horizontal).

Na fase 3, o aluno é ensinado aplicando-se uma síntese dos métodos de alfabetização, voltado para o fonema/treinamento fonético e leitura/escrita das vogais, para a palavra simultaneamente com um tratamento específico junto aos canais sensoriais.

Já o capítulo sete apresenta sugestões de materiais e atividades como suporte para auxiliar na aplicação do programa e deverão ser aplicados conforme o nível do aluno. As atividades são: palavras cruzadas com uma palavra ou mais; dominó; encaixe; livro de letras/sílabas; quadro de dupla entrada; completação de sílabas para o aluno que sabe ler e para o que também não sabe; separação de sílaba; bola ao alvo; jogo da amarelinha; boliche.

Em suma, o livro procura contribuir para o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual, apresenta tabelas que organizam os conhecimentos o que torna o texto mais dinâmico. A partir do capítulo 6 o programa é apresentado em etapas bem explicadas e de fácil compreensão. O livro se preocupa em apresentar modelos por meio de desenhos a fim de ilustrar os materiais e procedimentos das etapas. Apresenta também sugestões de atividades ao final para expandir as possibilidades do trabalho com aquele que está sendo alfabetizado.

RESENHA 3

BAUER, JAMES J. DISLEXIA: ULTRAPASSANDO AS BARREIRAS DO PRECONCEITO. TRADUÇÃO: MARIA ÂNGELA NOGUEIRA NICO. SÃO PAULO. CASA DO PSICÓLOGO. 1997

Rosângela Sousa de OLIVEIRA

O livro conta a trajetória real de um menino chamado James Bauer, o próprio escreveu um livro contando sua experiência com a dislexia da pré-escola até a escola técnica.

Na pré-escola tinha uma vida pacata em uma fazenda onde morava, lembrava-se dos detalhes minuciosos que o cercava naquele lugar. Considerava-se um garoto inteligente, apesar ainda de não ter passado pela experiência escolar, sabia muitas músicas, sobre cowboys e dinossauros, sabia como escalar árvores e até a colher maças. James estava ansioso pela sua entrada na escola, assim como outras crianças na sua faixa etária estariam ao se inserir nesse novo mundo.

Logo na sua chegada a escola foi-lhe apresentado um mundo novo, onde ali ele se deparava com uma série de regras que seriam seguidas dentro da escola. Uma delas seria a separação de grupos de leitura, cujo grupos eram divididos pelo desempenho de cada um. Logo, os grupos eram expostos para a leitura em sala de aula e, de acordo com o que era apresentado, a professora se manifestava positivamente ou negativamente. No caso de James, negativamente. Era notório pelas crianças a distinção que era feita entre os "fracos" e os "inteligentes" e isso era exposto e reforçado pelo próprio professor.

James mal sabia que ali começava a sua grande jornada na luta para acompanhar a máquina da aprendizagem, definida assim por ele. Logo sua mãe soube do seu fraco desempenho exigindo-lhe que se "esforçasse mais". Ali começava a aflorar sentimentos piores possíveis devido à situação que lhe era colocada. Sensação de impotência e incapacidade começaram a ganhar espaço pela sua dificuldade. Apesar de se mostrar interessado pela leitura, havia a dificuldade enorme de executá-la, havia limite e confusão diante das palavras.

James começou a se deparar com situações que lhe colocavam a prova o tempo todo da sua dificuldade. Era comparado com outros meninos da sua idade, com seus amigos de turma e sentia-se profundamente inferiorizado, fazendo com que cada vez mais houvesse uma barreira entre ele, a escola e o convívio social. Começou a desenvolver reações de extrema ansiedade em relação ao contexto escolar e as suas frequentes mudanças de escola lhe propiciavam ainda mais para isso. Percebia sua compreensão na leitura falada, mas a dificuldade na leitura e escrita lhe perturbava cada vez mais.

Fora dos padrões impostos pela sala de aula - que mais uma vez adotava o sistema de distinção de grupos com melhores desempenhos - sentia-se envergonhado e intimidado com a falta de habilidade no campo da leitura. O tempo se passava e James cada vez mais se deparava com o sentimento de inferioridade

e a frustração da sua dificuldade. Passava a se relacionar somente com crianças pequenas e encontrava refúgio na sua "televisão e batatas fritas". Sempre tentando acompanhar a máquina da aprendizagem James só ouvia: ""esforce-se mais". Ouvia isso dos professores e dos seus próprios pais, fazendo com que ele se sentisse ainda mais fracassado em não alcançar as expectativas das pessoas que eram significantes para ele.

James buscava outros tipos de atividade que não envolvesse o contexto de uma sala de aula, descobriu outras habilidades em si. Se interessava por vários tipos de atividades que não em forma de leitura, mas raramente não se confrontava com tais situações. Quando se saiu bem em um teste de desenho, a professora decidiu não lhe dar a melhor nota, por achar que ele não merecesse, mesmo não envolvendo o campo da leitura e escrita. Isso fez James pensar mais uma vez da sua capacidade de produzir algo de bom, sentindo-se desestimulado e limitado. Sentia-se fora da sociedade, inútil e sozinho no mundo com seu problema.

No colegial mais uma vez, teve que driblar o seu problema camuflando-o para que nem seus professores nem os outros alunos descobrissem seu distúrbio de aprendizagem, com isso gastava toda sua energia tentando adequar-se e não ser descoberto. Logo descobriu que poderia ser útil ajudando nos serviços pesados da escola e trabalhava em uma mercearia, onde sentia-se reconhecido pelas suas habilidades.

Em certa escola, no primeiro colegial, a professora deu aula de uma forma mais dinâmica fazendo com que a classe se interessasse mais e fazendo com que James se descobrisse como um esperto ouvinte.

Convencido pelo seu irmão, logo tornou-se voluntário em um hospital. Sentia-se familiarizado com aquelas pessoas "esquecidas", que viviam em um sistema que não tinham controle algum. A partir disto, foi impulsionado pela vontade de ingressar na faculdade, mas diante de suas dificuldades o seu pedido foi negado pela escola. Sem muitas alternativas, decidiu fazer um curso técnico, optou por assistente de terapia ocupacional na área da saúde e o qual já tinha um certo conhecimento.

Além da sua dificuldade de aprendizagem, tinha que lidar também com as frustrações das ofertas de trabalhos negadas, a falta de amigos e as frustrações amorosas, chegou a pensar em acabar com sua vida, pois via essa como a única solução para seu problema. Tinha muita dificuldade de lidar com as frustrações devido ao seu repertório extenso delas. Vinha à tona tudo que lhe havia passado. A inquietação perante aquela situação de ansiedade e medo. Foi então que decidiu procurar ajuda, mesmo querendo sempre camuflar o seu problema. Primeiramente procurou um psicólogo e logo depois com um professor particular que trabalhava especificamente com adultos, ensinando-os a ler, a escrever e a soletrar. Seu nome era Wilson Anderson, que relatou sobre a possibilidade de ter dislexia e que seria este o não desenvolvimento na leitura e escrita. Foram muitos medos e ansiedades até a começar a ler e a desenvolver sua autoestima. Tudo começou a melhor, inclusive um novo relacionamento e sobretudo a vontade de aproveitar a vida sem perder mais tempo.

Conclui fazendo uma reflexão sobre a máquina da aprendizagem, sobre uma vida toda lutando com um distúrbio de aprendizagem, a qual encontrou suas desvantagens e dores de cabeça, tão bem quanto suas vantagens. O indivíduo com dislexia caminha para um mundo diferente, cheio de imaginação, que vê o mundo de modo diferente. Não precisa de serem forçados, ameaçados ou coagidos, somente serem percebidos e acolhidos. Quando alguém não está agindo como se espera, considere soluções alternativas ao invés de dizer “esforce mais”.

Distúrbios de aprendizagem são realmente distúrbios. Entretanto, com paciência, amor e atenção especial pessoas com esse déficit podem aprender, sentindo-se bem com elas mesmas.

Esperamos que este 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.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1^a Edição Dezembro de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

