

ISSN: 2525-5932

Educação Especial em Debate

Nº 10



REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano 5 - V. 5 – N. 10 – Julho a Dezembro de 2020.

Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Vitória/ES

Revista Educação Especial em Debate – Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Centro de Educação

Ano 5, volume 5, número 10. (julho a dezembro de

2020). Periodicidade: Semestral

ISSN : 2525-5932

Comissão Editorial

Andressa Mafezoni Caetano (Ufes)

Denise Meyrelles de Jesus (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Hiran Pinel (Ufes)

Ivone Martins de Oliveira (Ufes)

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes)

Mariangela Lima de Almeida (Ufes)

Reginaldo Célio Sobrinho (Ufes)

Rogério Drago (Ufes)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Fale Conosco:

NEESP

E-mail: revistaneesp.ufes@gmail.com

DESAFIOS ABIERTOS PARA EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD¹

OPEN CHALLENGES FOR THE DISABILITY CONCEPT

Marta Sipes²

Resumen: El presente ensayo articula la necesidad de revisión del concepto de discapacidad en educación con la novela autobiográfica de Kenzaburo Oé, haciendo un recorrido por caminos, senderos y laberintos que conforman el campo de las representaciones sobre los sujetos con restricciones. Supuestos o conceptualizaciones que colaboran a la construcción de identidades deficitarias. El ejemplo de Hikari Oé, derrumba esos prejuicios.

Palabras Clave: Concepciones de discapacidad. Educación. Construcción de identidad.

Abstract: This essay articulates the need to review the concept of disability in education with Kenzaburo Oé's autobiographical novel. It presents a journey through paths, trails and labyrinths that make up the field of representations about impaired subjects as well as assumptions or conceptualizations that contribute to the construction of deficient identities. The example of Hikari Oé breaks down those prejudices.

Keywords: Conceptions of disability. Education. Identity construction

Introducción

La práctica promueve preguntas, la realidad demanda respuestas, la comunidad necesita argumentos, la ciencia anhela hallazgos y los sujetos de la educación especial claman ser escuchados. Al analizar la educación especial, para dejarla como está o para transformarla, resulta menester *deconstruir* conceptos y poner en juego un enorme atrevimiento de pensamiento. No basta con repetir lo que expresan, sugieren, dictaminan o profesan los autores. Pensar la educación especial, es también pensarnos a nosotros como sujetos prejuiciosos, que estamos obligados a revisar nuestras concepciones día tras día para no dejarnos atrapar por certezas.

Uno de los puntos de anclaje u obstáculos que se presentan para el análisis de la educación especial reside en la distancia que existe entre aquello que la academia enuncia y lo que el maestro logra hacer inmerso en el sistema de actividad que habita. La actividad situada, se produce en la interrelación dialéctica de componentes que consideran al alumno, al docente, la comunidad, los objetos de conocimiento, la división de tareas, los instrumentos y los objetivos. Pero no son los únicos, el sistema de

¹ Acompaña este escrito la música compuesta por Hikari Oé: <https://www.youtube.com/watch?v=5zMrEnlNQik>

² Magíster en Psicología Educacional . UBA./ Docente e investigadora de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Filosofía y Letras de UBA. / Directora de la Maestría en Dificultades de Aprendizaje. Universidad del Salvador. Asesora Psicoeducativa. [Http:// orcid.org/0000-0001-7279-4987](http://orcid.org/0000-0001-7279-4987)

actividad está también habitado por lo humano: las posiciones de poder que se generan dentro de los espacios de trabajo, las pasiones, las rivalidades, los celos que configuran modalidades de intervención específicas. Un maestro puede llegar a utilizar una modalidad de intervención en una escuela y una modalidad diferente en otra institución, aun cumpliendo las mismas funciones, influenciado por emociones que cada espacio y equipos de trabajo le generan.

Desplegadas estas dimensiones se hace visible que, al teorizar acerca de la educación especial, no basta con definir las patologías o diagnósticos de los sujetos alumnos, se hace necesario analizar todas las dimensiones en su interdependencia dialéctica.

En coincidencia con lo planteado por Vehmas (2011), los daños o deficiencias son nombres para propiedades naturales, las que en su dependencia del contexto llegan a ser limitaciones funcionales para las actividades de aprendizaje. Siempre el daño (debilidad mental, sordera o ceguera, síndrome de down, los denominados autismos y otros modos de denominar las diferencias) involucra aspectos físicos caracterizados por una restricción de alguna función, sin embargo, la discapacidad propiamente dicha, no hace referencia solo a una restricción física, sino que podemos considerarlo un fenómeno relacional, una relación entre un fenómeno natural y el mundo cultural circundante. Se trata, inevitablemente, de un constructo social: lo que distingue a la discapacidad de la deficiencia es que supone estructuras y mecanismos que no pueden ser reducidos las características biológicas de los individuos.

La discapacidad (como concepto y como fenómeno social) tiene variadas perspectivas para ser abordada. Una entre las muchas posibles, es la articulación entre discapacidad y educación. Intersección en la que ninguno de los términos puede ser analizado sin interconexión con el otro.

Si bien en los últimos años el concepto de inclusión educativa puso en la mesa de discusiones las concepciones de discapacidad dentro del contexto educativo, la deconstrucción de concepciones como la consideración de que lxs alumnxs con discapacidad aprenden menos que lxs alumnxs considerados no discapacitados son muy difíciles de lograr. Por lo que en el cotidiano de las aulas existen grandes tensiones teóricas, conceptuales y pedagógicas respecto de lxs alumnxs con restricciones o – como se los denomina habitualmente - discapacitados.

Tradicionalmente, la inclusión de un alumno en la modalidad de Educación Especial supone un proceso en el cual, se interviene a través de instrumentos. Luego de

ser sometido a test, pruebas, entrevistas, observaciones que se convierten en prácticas de rutina para docentes y equipos, se determina la inclusión en escuelas de EE. Igual procedimiento para antagónica acción, cuando se intenta que un alumno de EE forme parte de un proyecto de integración escolar. Estas prácticas de rutina, contribuyen a formar un “estudiante discapacitado”. aspectos que no sólo se verbalizan, sino que también quedan textualizados en documentos oficiales (legajos; boletines) creando la categoría “discapacitado” para alumnos con dificultades de aprendizaje escolar.

Un modo de articular

A lo largo del trabajo con escuelas, directivos, docentes, formadores de docentes, encontré una herramienta que me permitió permear las concepciones desvalorizantes acerca de la discapacidad en general y cada alumnx discapacitadx en el aula común, en particular. Como nos enseña Larrosa, J (2007)³ *hay conceptos que quedan elididos de las palabras, para esas situaciones he recurrido a objetos culturales, que ilustran y sostienen lo teórico específico films, novelas, ilustraciones, y otros bienes culturales y que nos auxilia para dar palabra a aquellos sujetos, en su calidad o situación de alumnos, cuyas formas resultan peculiares.*

En el caso de este artículo, abordaremos la construcción de una identidad deficitaria de la mano de la novela autobiográfica del escritor japonés (premio Nobel de literatura 1994) Kenzaburo Oé.

En el capítulo IV de la novela autobiográfica: “Despertad Oh jóvenes de las nueva era!”, Kenzaburo Oé relata una escena que amerita y propicia múltiples lecturas:

Eeyore, diminutivo de Hikari – que significa Luz – es el nombre con el que la familia apoda al hijo *minusválido* de Kenzaburo Oé.⁴

“...Eeyore comenzó Terapia Ocupacional, su tarea consiste en colocar palitos chinos en un envase de papel. Al llegar a su casa extiende los palitos sobre la alfombra *“y procede lenta y laboriosamente a enfundarlos en sus envoltorios de papel. Pero no antes de examinarlos de cerca. Cuando descubría uno roto o partido, exclamaba, lamentándose: __Demasiado malo! ¡Este palillo es una pieza para desechar!*

Y lo llevaba a la cocina donde lo sepultaba respetuosamente en la basura.

Hilvanar un texto literario, puro vuelo, juego de voces, ilusión, con un discurso académico ajustado, formal, preciso es como nadar en dos aguas de curso contrarios. Es

³ Jorge Larrosa (2007) Niños atravesando el paisaje. Relaciones entre Infancias y cine.

⁴ Enlace de la novela autobiográfica: www.facebook.com/LaMusicaEdu/videos/168714207870159

en esa tensión que se forja este intento de entrelazar fragmentos de la novela autobiográfica de K: O⁵ y algunas especificaciones teóricas respecto a concepciones de la discapacidad. Eco de ecos, espejos refractados una y otra vez.

La relación contexto (en sus diversas acepciones teóricas) y construcción de conocimientos, resulta nodal en este momento, para poder situar y comprender el fenómeno social del que nos ocupamos. Al pensar dicha relación en términos dialécticos enlazando los procesos cognitivos individuales al entorno social en el que estos se producen tanto en términos de la escala macro histórica, como en la micro social que hacen a cada situación. Desde esta perspectiva, la construcción de conocimiento no puede analizarse independientemente del significado que tiene el contexto para los interlocutores. (Palacios, Shabel, Horn, Castorina 2021, pp 96)

Hikari, fue diagnosticado como un sujeto dentro del espectro autista, en la actualidad este diagnóstico se ha visto extendido en los últimos 10 años abarcando un gran porcentaje de niños y jóvenes. Los motivos etiologías y causas de la expansión del diagnóstico quedan como debate abierto, imprescindible.

El conjunto de signos denominado como Autismo, aún presenta desafíos difíciles tanto para la investigación como para la intervención psicoeducativa. Las características propias de todos los sujetos que entran bajo El diagnóstico de autismo, bien descrita por Betelheim (1967) en La Fortaleza vacía, que sugieren opacidad y clausura son acompañadas por las vivencias del contexto de impotencia e imprevisibilidad. Lo que, en un análisis dialéctico, da cuenta de lo dificultoso que resultan la creación de estrategias pedagógicas adecuadas para la escolarización.

Lo que nos ocupa, es que dentro de la concepción de discapacidad se entretejen las concepciones acerca de los alcances y límites del concepto de discapacidad y a su vez alcances y límites de las posibilidades de los sujetos diagnosticados.

No podemos apartar de la discusión y al debate actual, académico y social, lo atinente a desde qué paradigma epistemológico se consideran, e términos generales, las llamadas discapacidades. Si las enunciamos desde la perspectiva que considera el texto-contexto como inherentes a una situación (Lave J, Pp35) entonces se abre un abanico de preguntas respecto de los micro procesos, algunos burocráticos y otros ideológicos que

⁵ Autor literario japonés. Premio Nobel 1994. su novela autobiográfica “*Despertad Oh jóvenes de la nueva era*”, relata describiendo los sentimientos de un padre con respecto a su hijo minusválido.

promueven la necesidad de nominar, con cierta urgencia, los signos de aquellos sujetos que se apartan, alejan o toman caminos diversos en las distintas facetas de su desarrollo.

Según plantea Mehan (2001) en su análisis de las políticas de representación en el cual examina y hace visible a través de un estudio de caso⁶ el proceso a través del cual a partir de la ambigüedad de los hechos cotidianos puede arribarse a cierta claridad para determinar normalidad-anormalidad. La característica importante de este proceso es la transformación del discurso en textos. Creando de este modo un tipo particular de producción de la identidad de los/las alumnos/as.

Acerca de la identidad deficitaria

Aquellas modalidades pedagógicas que colaboran en la construcción de una identidad – sostenida en la marca de una restricción– y que sólo es posible, luego de un largo proceso donde tanto el contexto de crianza, así como los agentes sociales, van cincelando esta constitución subjetiva como una ‘identidad deficitaria’. Sostenidas por un argumento que prefabrica un futuro, piedra angular de todos aquellos argumentos de negación, ignorancia o descuido. Acaban haciendo de la diferencia un fantasma, la prefiguración del otro como diferencia negativa para arribar finalmente a la creación del colectivo *los diferentes*.

Más allá de las características atribuidas a los sujetos a los que se diagnostica como con autismo, están las estrategias pedagógicas que se utilicen para acompañarlos en su trayectoria educativa y de vida.

El modo de estar en la sociedad, funda un derecho para las personas denominadas como discapacitadas, lo que se invisibiliza generalmente es que este intercambio social es constitutivo también de los procesos de desarrollo, en tanto lo natural y lo cultural, convergen y se fusionan en una serie única de “*formación socio biológica de la personalidad*”, como lo denomina Vigotsky.

Nosotros como educadores tenemos una tarea: hacer pasar de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento a nuestros alumnos, estén dónde estén y estén en las condiciones que estén.

Es aquí donde se pone de relieve el proceso de formación de los docentes, que han de tomar a su cargo el trabajo con todos los alumnos.

⁶ En el texto “Un estudio de caso en La política de representación” su proyecto de investigación consiste en analizar la toma de decisiones en la escuela cuando se trata de definir La trayectoria educativa de un sujeto Del que se considera que tiene una discapacidad de aprendizaje. (En Chaiklin y Lave Op cit)

Revisando la formación docente

Los espacios formativos que titulan maestros de enseñanza básica o primaria, tienen en nuestra región (Uruguay; Paraguay; Brasil; Argentina) grandes diferencias. Unos dependen de instituciones de educación superior no universitaria y otros forman docentes dentro del contexto de educación superior universitaria. Las distancias también pueden analizarse en las modalidades de cursado (diaria, periódica, presencial, virtual), en los títulos que otorgan. Esas pequeñas diferencias en el dispositivo, pueden producir efectos diversos. Pongamos por caso una carrera de 4 años, de cursado diario requiere de un estudiante con gran disponibilidad de tiempo y o con gran apoyo familiar. En Argentina, la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza, se realiza en dos tipos de instituciones de nivel superior: Los institutos de nivel superior (IES) y las universidades que ofrecen carreras con esa finalidad. Los hay de gestión privada y estatal. En los Institutos Estatales, se cursa la carrera 5 días a la semana, a 4hs diarias⁷

Tasa de escolarización de la población del sistema superior de Argentina de 20 a 24 años de edad. Años 2001 y entre 2005 y 2010. Población de 20 a 24 años* 2001 2005 2006 2007 2008 2009 2010 Tasa neta universitaria 17,0 18,6 19,5 19,6 20,4 20,3 21,1 Tasa bruta universitaria 35,0 47,7 48,9 48,0 48,7 49,7 52,1 Tasa bruta de Educación Superior 51,0 63,5 66,1 65,5 66,3 69,5 72,4 Nota: (*) Tramo de edad utilizado por la OCDE.⁸

Una vez concluida la formación inicial es deseable y debe estar contemplado en las políticas educativa, proveer y promover procesos de formación continua, algunas veces denominada en ejercicio. Esta formación en el caso de Argentina es un derecho y es ofrecida por instituciones estatales, ONG; instituciones privadas, la mayor parte de ellas en la modalidad de cursos cuatrimestrales de frecuencia semanal o quincenal. Existen también, en los últimos años, trayectos formativos denominados pos títulos, de una duración de aproximadamente dos años.

⁷ Fuente: Estudio sobre los criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. PASEM. Ed Teseo (2014).

⁸ Fuente: Anuarios de Estadísticas Universitarias de la Argentina de 2002, 2005, 2008 y 2010, Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

La actual formación contempla aspectos teórico prácticos, sin embargo, pareciera no dar los resultados esperados. Ante situaciones devenidas de la cambiante actualidad, muchos docentes aducen “*no fui preparado para esto*”.

Esta conceptualización nos interpela y demanda una actitud cuidadosa, que no acepta respuestas rápidas.

La teoría no es la práctica....

El desarrollo profesional o, el camino de la profesionalidad (BOING; LÜDKE, 2004) resulta de la confluencia de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación inicial, los saberes prácticos y la formación docente continua en sus diversos formatos (cursos de capacitación, postítulos, asistencia a congresos, lectura independiente, etc.). Sin embargo, ante los obstáculos que suele presentar la práctica, los docentes aducen: “*No fui preparado para esto*”, así lo que se pone en cuestión es el proceso de formación inicial. Entre la imagen ideal de la profesionalidad y la realidad de la práctica cotidiana, tanto la formación general como la específica tienen como desafío un trabajo sobre las concepciones, imaginarios, supuestos y representaciones de los estudiantes.

Trabajamos con un concepto mutante.

El concepto de discapacidad, que ha sido analizado por la humanidad a través de varias disciplinas: las ciencias médicas, la filosofía, las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, las ciencias jurídicas entre otras, han intentado dar respuestas y a su vez formular nuevas preguntas acerca de los alcances del término. Afortunadamente este concepto, como tantos, muta de significación con el devenir de la historia o con los usos y costumbres, que los nuevos modos de estar en el mundo le imprimen. La concepción de discapacidad cambia, muta, se transforma sin embargo la restricción que produce esta manera de denominar puede ser inmodificable.

El ‘defecto’ puede ser el mismo: ceguera, sordera, deficiencias cognitivas, restricciones motrices, restricciones psíquicas eso no tiene variaciones mayores. Podrán cambiar las causas, así como los diagnósticos y pronósticos, actualmente son denominados como discapacitados los sujetos que son portadores de alguna restricción física, psíquica o cognitiva.

Los espacios que los albergan, los derechos que los asisten, se refieren a ellos como discapacitados. Puede el término connotar aspectos positivos o negativos,

peyorativos o laudatorios, cuando alguien se refiere a discapacitado/discapacidad es posible entender a qué alude.

Eficiente/deficiente.

Decíamos entonces, que hay variaciones y constancias, en algunos casos los entramados de significaciones se encuentran ligados a la asociación con ciertas funciones físicas o psicológicas o aquello considerado, históricamente, como disfunción.

Metáfora de las formas, y de la relevancia que éstas cobran dentro de la escuela, las diferencias en acto, requieren un giro que no deje olvidados - a quienes se ven desde la mirada de otros ligeramente desenfocados – de la pedagogía general. Una apertura hacia la posibilidad de trayectorias escolares nómadas, irregulares que se aparten del lugar prescriptivo de la teoría pedagógica. Para aquellos sujetos que incomodan la línea de encuadre categorial, para esos cuerpos fuera de las categorías. Encuadre/desencuadre. Que nos traen el desencuadre de la figura de sujeto, como una perspectiva más de las violencias epistémicas.

Cuando algo perturba o incomoda la línea de encuadre categorial, muchos agentes educativos y psicoeducativos, sienten que la posibilidad pedagógico -educativa está anulada. Aparece una vacancia del lenguaje, una inquietud compartida, que en la mejor de las situaciones encontrará a educadores en busca de una pedagogía que no deje a lxs sujetos de formas peculiares o no, en el desamparo, porque el desamparo de lo humano tiene base en la exclusión. En parte la exclusión de todo el proceso identitario.

Si las trayectorias son nómades, la pedagogía tiene que ser nómade. Los agentes educativos y psicoeducativos reconocerán que se encuentran casi constantemente con cierto inconformismo pedagógico, donde entre en juego lo imprevisto.

Si las restricciones no son las que se han modificado, resulta posible pensar que a medida que el contexto se transforma las dificultades cambian de signo.

Captar la trascendencia de lo social, describiendo cómo el mundo que habitamos está plagado de objetos materiales y simbólicos - signos, sistemas de conocimiento- que están contruidos culturalmente y por ende tienen un origen histórico y un contenido social. Todas las acciones humanas, conllevan mediaciones de instrumentos y signos, es en esos intercambios o mediaciones, donde se construyen las concepciones que acompañan los sentimientos.

Cuando los hechos se inscriben en la lógica de un *orden existente*, es cuando el dolor, en este caso por el cuidado de sus hijos minusválidos en el futuro, queda sólo del lado de sus padres.

El sentimiento de los padres, puede parecer un sentimiento que sólo les pertenece a ellos, sin embargo, una observación más aguda acerca de la sociedad que construimos, permite comprender que, en este espacio social de convivencia conjunta, el dolor de uno de ellos, pueda hacerse eco en otros.

Volviendo a la novela del escritor japonés quien describe elocuentemente el modo en que los padres transitan el proceso de crianza.

[...] por entonces mi esposa se sentía deprimida y replicó que ella y otros padres de niños disminuidos sólo tenían una cosa en mente allá donde estuvieran-en casa, en reuniones de asociación de padres, y profesores, en todas partes - a saber, vivir aunque sólo sea un día más que sus hijos para poder cuidar de ellos.

En el caso de los denominados discapacitados, el proceso es semejante, pero al estar imbricado en el sentido común sobre ciertas características de los sujetos, se naturaliza su exclusión atribuyéndola a alguna ‘imposibilidad de su parte’. Este es un largo proceso de subjetivación, de construcción de identidad, de identificaciones. Este proceso social deja huellas indelebles, de las cuales es difícil escapar y que como sucede en el caso Hikari, cuando clasifica palillos, y concluye que aquellos que vinieron ‘fallados’, hay que tirarlos.

Finalmente, Hikari es un gran músico, alguien lo creyó posible.

Referencias

BETELHEIM, B. **La Fortaleza vacía**: autismo infantil y el nacimiento del yo. Barcelona (ESP): Ediciones Paidós, 1967.

BOING, Luiz Alberto & LUDKE, Menga. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 85, no. 89, p. 1159-1180, 2004.

CASTORINA, J. A; BARREIRO, A. **A Hacia una dialéctica entre individuo y cultura**: en la construcción de conocimientos sociales. Caba (ARG): Miño y Dávila Editores, 2021.

CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. “**Estudiar las prácticas**”: perspectivas sobre actividad y contexto. Argentina: Caba (ARG): Amorrortu Editores, 2001.

KENZABURO, Oé. **¡Despertad oh jóvenes de la nueva era!**. Madrid (ESP): Seix Barral, 2005.

LARROSA, J; CASTRO, I. A; SOUSA, J. **Miradas cinematográficas sobre la infancia**: niños atravesando el paisaje. Caba (ARG): Miño y Dávila Editores, 2007.

RIVIÈRE, A. **Autismo**: orientaciones para la intervención educativa. Madrid (ESP): Editorial Trotta, 2007.

SIPES, M; DI FALCO, S. Soy especial. En: ORMART, E; FARIÑA, J.J.M (Orgs.). **La ética en la escuela de la mano de los Simpsons**. Buenos Aires: Nueva Editorial Universitaria, 2012.

SIPES, M. Formar docentes de educación especial: trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas. **Revista del IICE**, n. 30, 2011, p.31-42. doi.org/10.34096/riice.n30.143

SIPES, M: Los microprocesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados. En: KAPLAN, C; SARAT, M (Orgs.). **Educación, Subjetividad y Diversidad**: investigaciones en Brasil y en Argentina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. p. 263-274.

VEHMAS, S. Disability and moral responsibility. **Trames**, v. 15, n. 2, 2011. p. 156-167. DOI: 10.3176/tr.2011.2.04.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA

Patrícia Neumann¹

Resumo: O objetivo deste artigo foi pensar sobre o desenvolvimento socioemocional nas altas habilidades/superdotação (AH/SD). Para isso, avaliou-se o desempenho de dez pessoas com AH/SD em reconhecer expressões faciais em um estudo exploratório e quanti-qualitativo no qual os participantes foram 5 mulheres e 5 homens de 20 a 41 anos. O instrumento utilizado foi o Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais e a principal base teórica foi Keltner e Ekman (2000), Ekman (1993, 1984, 1999) e Dabrowski (1938, 1964, 1996, 2016). Os resultados foram que a maioria mostrou de bom a muito bom desempenho em reconhecer emoções em expressões faciais. As expressões mais reconhecidas foram surpresa e raiva e as menos reconhecidas foram vergonha e amor. O desempenho em reconhecer expressões faciais se relaciona com o perfil emocional e o nível de desenvolvimento da pessoa com AH/SD, o que influencia a construção e manutenção de suas relações interpessoais e a qualidade de sua vida. Considera-se que é fundamental a construção de atendimento educacional e de saúde especializados voltados ao âmbito socioemocional deste público como suporte ao seu potencial de desenvolvimento.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação, educação, saúde mental.

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS AND SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT: RESPONSIBILITY OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Abstract: The objective of this paper was to reflect on socioemotional development in high abilities or giftedness. To achieve this, it was evaluated ten gifted people's performances to recognize emotional expressions in an exploratory, quantitative and qualitative study where 5 women and 5 men between 20 and 41 years-old participated. The tool used was a Questionnaire of Facial Expressions Recognition and the main theoretical basis were Keltner e Ekman (2000), Ekman (1993, 1984, 1999) and Dabrowski (1938, 1964, 1996, 2016). The results were that the majority got a good or very good performance on recognizing emotions on facial expressions. The most recognized expressions were surprise and anger, and the least ones were shame and love. The performance to recognize facial expressions is related to the gifted person's emotional profile and developmental level, and it influences the construction and the continuation of interpersonal relations and quality of life. It considered fundamental the construction of specialized educational and health services as a support to their potential of development.

Keywords: high abilities/giftedness, education, mental health.

¹ Mestra em Educação e Psicanalista. Atua na Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e Avaliação Psicoeducacional. Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava – PR. <https://orcid.org/0000-0002-2017-9357>. E-mail: souhumanista@gmail.com

Introdução

Apesar da importância das emoções, a pesquisa sobre a área socioemocional nas altas habilidades/superdotação (AH/SD) é significativamente menor comparada aos estudos voltados à cognição e à identificação (ALENCAR, 2007; PISKE;STOLTZ, 2012). Este desinteresse pelas emoções nas AH/SD tem influência do próprio desinteresse da Psicologia que, conforme Brunel (1995), foi resultado da ignorância dos mecanismos implicados nas emoções e também do forte interesse na cognição na década de 1960. Nos anos 70, uma contracorrente inspirada na Biologia se voltou para os aspectos inatos das emoções e suas formas de expressão. A partir dos anos 80 do século XX, a Psicologia passou a ter maior interesse científico sobre as emoções, o que gerou uma pluralidade de perspectivas acerca da experiência subjetiva emocional.

Inexiste consenso conceitual quanto às AH/SD, termo adotado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2001), devido à própria construção do conhecimento do que sejam as AH/SD (RANGNI; COSTA, 2011). Diferentes modelos explicativos têm tentado integrar a inteligência intelectual e outros fatores da personalidade de pessoas com AH/SD, como as emoções. Dentre eles, o Modelo Tripartido considera as AH/SD como um combinado de elevada inteligência (QI), desempenho acadêmico e potencial para a excelência. Este potencial se refere àquelas pessoas que não tiveram um meio social que favorecesse seu desempenho intelectual e acadêmico e, por isso, apresentam resultados até abaixo da média. Porém, há algo de diferente nestas pessoas e que requer atenção especial. Caso contrário, passam despercebidas em suas habilidades. Já o Modelo de Sobredotação de Munique considera AH/SD como uma construção entre capacidades individuais como inteligência, criatividade, o desempenho em áreas específicas como arte, ciência, relações sociais e fatores não cognitivos de personalidade e motivação como as emoções (ALMEIDA et al, 2017).

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli enfatiza que AH/SD é o resultado da interação de habilidades acima da média, elevada motivação e criatividade, sendo que o destaque pode se dar em uma ou mais áreas de interesse. O que é profundamente considerado, neste modelo, é o meio social e cultural que pode favorecer ou não a manifestação das AH/SD. Outro modelo, o de Sobredotação e Talento de Gagné, busca diferenciar superdotação e talento (sendo sobredotação e superdotação sinônimos) em que a sobredotação tem origem genética e manifestar-se-á em algum momento, mesmo que o meio social não favoreça, enquanto o talento depende do meio, *i.e.*, de condições

favoráveis. Sobredotação é um processo de maturação, para Gagné, e talento é um processo de aprendizagem. Este modelo considera que as excelências podem se dar nas áreas intelectual, criativa, socioafetiva e sensório-motora. O talento é o resultado do conjunto de uma destas áreas, de características pessoais não cognitivas e o meio social (ALMEIDA et al, 2017).

Ainda outras duas teorias auxiliam imensamente a compreensão das AH/SD. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) e a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (2016). Nenhuma delas são voltadas a explicar especificamente as AH/SD como as anteriores, mas trazem elementos fundamentais. Gardner (1995) propõe que não há uma só inteligência, mas um conjunto delas (linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalística), o que anula a visão de inteligência como capacidade apenas inata de responder a itens de um teste e de que ela pouco mudaria ao decorrer do tempo, com treinamento ou experiências de vida. Em Gardner (1995), a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em determinado ambiente e cultura, ela tem componentes biológico e social. A própria medida da inteligência intelectual, hoje, é pautada em uma visão mais abrangente. Wechsler (2014) entende a inteligência como uma entidade global e também um conjunto de capacidades específicas. Global porque caracteriza o comportamento como um todo e específica porque é composta por elementos qualitativamente distintos. Trata-se da capacidade para agir deliberadamente, pensar racionalmente e lidar efetivamente com o ambiente. Este último aspecto engloba os elementos não cognitivos que afetam a inteligência como emoções e experiências sociais.

Por fim, a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (2016) acrescenta um elemento novo a todas as anteriores: a sobre-excitabilidade emocional. Dabrowski foi quem mais se dedicou a estudar diretamente o funcionamento afetivo de pessoas com AH/SD e descobriu que há um fenômeno comum que é uma resposta emocional mais intensa do sistema nervoso. A reação biológica aos estímulos é mais forte em situações do dia a dia, o que gera uma atividade mental intensificada e a comportamentos que soam emocionalmente desproporcionais. Em outros termos, pessoas com AH/SD sentem tudo mais intensamente, são mais sensíveis aos estímulos, de modo que, por exemplo, ao ficarem alegres, sentem-se eufóricos e quando ficam tristes, sentem-se profundamente deprimidos. Aspectos comuns gerados pela sobre-excitabilidade emocional são, segundo Daniels e Piechowski (2008), emoções e sentimentos intensos, intensas expressões

somáticas, capacidade de profundos relacionamentos interpessoais e bem diferenciados sentimentos em relação ao eu.

Assim, tendo em vista a consideração de aspectos socioemocionais em maior ou menor destaque nas teorias que buscam explicar e/ou compreender as AH/SD, a relevância das emoções no desenvolvimento e, dentro disso, a essencialidade das relações interpessoais à aprendizagem e à saúde mental, a existência de elementos não verbais concomitantes aos verbais na comunicação e a histórica maior atenção da Psicologia à cognição nas AH/SD (embora este quadro está em gradual mudança), é que surge o interesse em avaliar o desempenho de pessoas com AH/SD em reconhecer expressões faciais. Para isto, dentre um rol de dezesseis expressões faciais, investigou-se quantas expressões e quais foram identificadas pela amostra de participantes. Este texto foi organizado em quatro momentos: no primeiro, discorro brevemente acerca das expressões faciais; no segundo, apresento o método; no terceiro disponho os resultados para, por fim, fazer a discussão.

O Estudo das Expressões Faciais

Nas investigações sobre emoções, o estudo das expressões faciais tem sido indispensável, tanto que uma das mais importantes contribuições das expressões faciais tem sido reavivar o interesse nas emoções, adormecido por muitos anos (EKMAN, 1993). No rol das pesquisas sobre emoções constam questões como sua estrutura, sua base biológica, sua universalidade, suas especificidades, dentre outras. As expressões faciais têm sido uma contínua fonte de pesquisas e de conflitos teóricos (KELTNER e EKMAN, 2000) onde os cientistas têm debatido por mais de um século se as expressões faciais são inatas ou socialmente aprendidas (EKMAN, 1984).

Duas são as principais perspectivas acerca da função das emoções: a de que elas alteram o funcionamento da razão (Platão) e de que fazem parte de um processo adaptativo do organismo (Darwin) (BRUNEL, 1995). A pesquisa sobre as expressões faciais se inicia com Darwin (1872/2009), para quem elas eram universais. Suas observações, segundo Castilho e Martins (2012), foram um elemento essencial em favor da teoria da evolução das espécies, pois tanto humanos quanto animais, sobretudo macacos, demonstravam traços de feições semelhantes. Darwin estudou as emoções em crianças, loucos, intelectuais, homens, mulheres, povos nativos e animais.

Quando se considera que as emoções estão envolvidas com tarefas diárias de sobrevivência e o desenvolvimento delas tem se dado de modo adaptativo

filogeneticamente, então é razoável esperar que haja elementos comuns devido as emoções serem parte de uma herança genética. Eis que surge a ideia de emoções básicas (surpresa, medo, raiva, felicidade, nojo e tristeza), as que são encontradas e reconhecidas em diferentes culturas, as emoções universais (EKMAN, 1999; SHIOTA, CAMPOS;KELTNER, 2003). As emoções são um fenômeno afetivo e atuam na organização de outros fenômenos psíquicos. O que as diferencia são os sinais universais diferenciados, a fisiologia específica, a avaliação automática ajustada a elementos universais em eventos passados, a aparência desenvolvimental específica, a presença em outros primatas, o desencadeamento rápido, a breve duração, a ocorrência de descarga, a memória de imagens, os pensamentos específicos e a experiência subjetiva distinta (EKMAN, 1999).

As expressões faciais indicam emoções e são um elemento fundamental na comunicação e na motivação das mais variadas reações ao meio social, às tarefas humanas fundamentais como dar conta de perdas, frustrações, conquistas, dentre outras. Por isso, quando se pensa nas emoções envolvidas nas relações interpessoais, não se pode dizer que uma emoção é mais importante que outra, até porque elas se combinam em formas complexas. No decorrer da evolução, cada emoção tem incitado o organismo a melhor direção comparado a outras soluções para atingir metas. A felicidade, por exemplo, leva os organismos a atingir ou manter a meta, na tristeza há uma falha para chegar à meta e sustentá-la; na raiva, algo causa a perda da meta e no medo há uma expectativa de atingir a meta. A função primária das emoções é mobilizar o organismo para lidar rapidamente com as situações interpessoais. As emoções têm direta relação com a história da espécie e a história individual e, embora o elemento interpessoal seja fundamental, é importante notar que as emoções também ocorrem quando se está sozinho (o). Elas surgem em reação a trovões, música, atividade auto erótica etc (EKMAN, 1999).

As expressões faciais podem ser a mais universal dentre as facetas das emoções devido ao seu central papel nos relacionamentos interpessoais, mas isto não significa que outros componentes das emoções sejam também universais (KELTNER;EKMAN, 2000). Quando se trata de expressões emocionais, é importante notar que elas não se limitam às expressões faciais. Uma expressão emocional envolve múltiplos sinais que ocorrem concomitantes à expressão facial, por exemplo, o tom da voz, a postura, os gestos e etc, (EKMAN, 1999) bem como a participação de ideias, valores, princípios e julgamentos (ALVES;SULLIVAN, 2013). As expressões emocionais são fundamentais no desenvolvimento e na regulação de relacionamentos interpessoais onde estão envolvidas

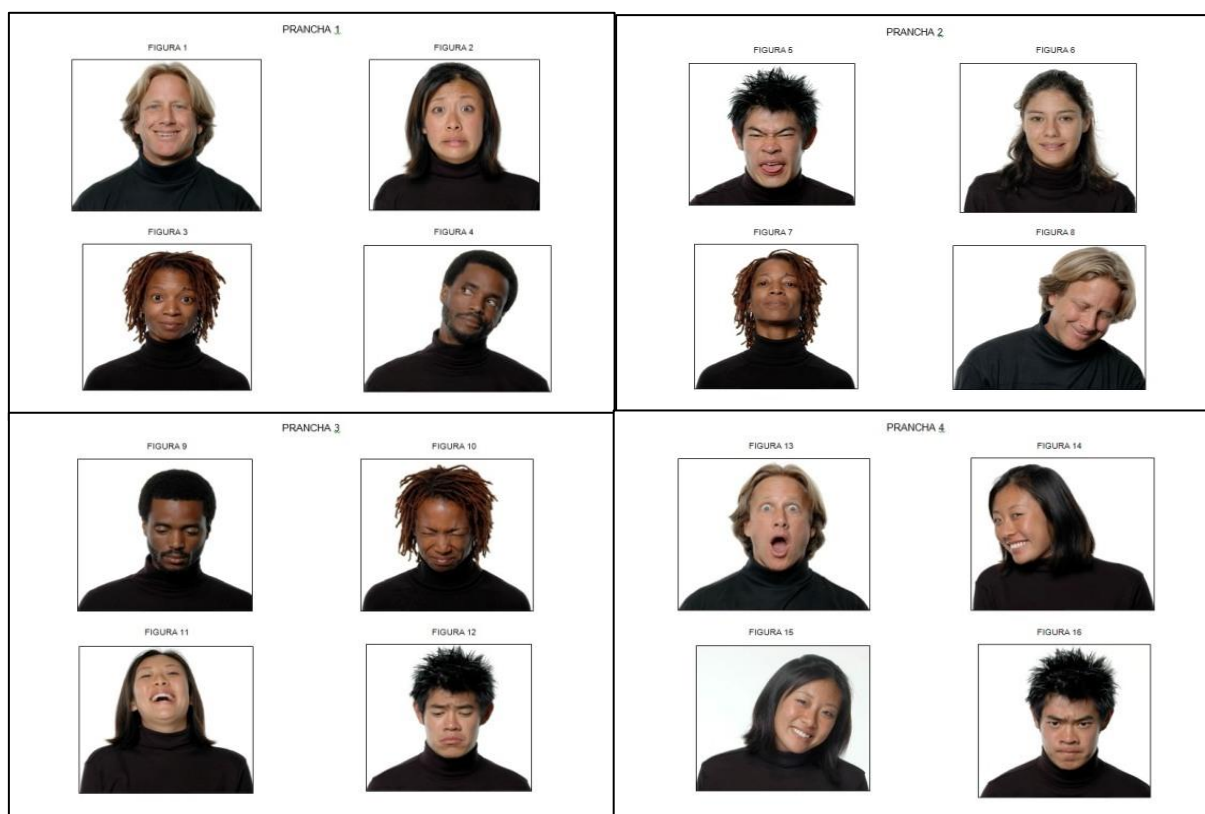
na formação de vínculos e na regulação, no aumento e na diminuição da agressividade. Elas não só dão informações por meio das expressões sobre o que está a acontecer, mas igualmente preparam o organismo para responder a diferentes necessidades (EKMAN, 1999) individuais e sociais. Se as expressões emocionais fossem inacessíveis, a vida humana seria uma experiência muito dolorosa e desinteressante (BRUNEL, 1995), o que leva a reforçar a importância delas na constituição e manutenção da vida em sociedade que envolvem os processos de aprendizagem como um todo.

Método

A amostra: participaram deste estudo dez adultos com altas habilidades/superdotação, cinco homens e cinco mulheres, entre 20 e 41 anos. Todas e todos vivem no Estado do Paraná, Brasil, e foram inicialmente identificadas(os) por observações de alguns indicadores de AH/SD *in loco*. Para participar do estudo, nove passaram por avaliação psicoeducacional realizada por uma psicóloga, com exceção de uma participante que já era avaliada como superdotada. Os critérios de escolha foram, portanto, faixa etária adulta conforme Warner Schaie (PAPALIA et al, 2006) e possuir AH/SD (REZZULLI, 2004). Todas e todos assinaram o termo de esclarecimento quanto à pesquisa e a autorização para a divulgação dos resultados. Por aspectos éticos, são identificadas (os), durante o texto, por letras do alfabeto grego.

O instrumento: o Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais foi criado pela autora deste texto a partir dos estudos de Keltner (2017). O questionário é composto por quatro pranchas com quatro imagens de rostos em cada uma. Ao total são dezesseis faces em que cada uma expressa uma emoção. Vide Figura 1.

Figura 1. Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais



Fonte: adaptado de Keltner (2017) pela autora (2020).

As expressões faciais de cada prancha são as seguintes: Prancha 1: Figura 1. Felicidade, Figura 2. Medo, Figura 3. Interesse, Figura 4. Desprezo; Prancha 2: Figura 5. Nojo, Figura 6. Gentileza, Figura 7. Orgulho, Figura 8. Embaraço; Prancha 3: Figura 9. Vergonha, Figura 10. Dor, Figura 11. Prazer, Figura 12. Tristeza, Prancha 4: Figura 13. Surpresa, Figura 14. Paquera, Figura 15. Amor e, por fim, Figura 16. Raiva. Cada prancha foi feita em papel A4 branco e foram plastificadas para facilitar o manuseio.

Quanto às expressões faciais, a Figura 1 expressa felicidade. A felicidade é definida basicamente por dois movimentos musculares. Os cantos da boca são puxados para cima em que a boca forma uma meia lua. Mas o que mostra se o sorriso é genuíno é o que ocorre ao redor dos olhos: eles ficam apertados nos cantos formando o que se conhece por *pé-de-galinha*. Este tipo de sorriso se trata de um genuíno sorriso de felicidade, o chamado sorriso de Duchenne² (KELTNER, 2017).

² O sorriso Duchenne é o que envolve a contração dos músculos dos cantos da boca e dos olhos. Tem este nome em homenagem ao neurologista francês Guillaume Duchenne que pesquisou no século XIX as expressões faciais e identificou dois tipos de sorriso: um em que se formam os “pés-de-galinha” nos cantos dos olhos (felicidade) e um que este sinal não aparece (KELTNER, 2017).

A expressão da Figura 2 é medo. O medo é frequentemente confundido com surpresa. A diferença é que na surpresa os olhos abrem mais amplamente que no medo. No medo, a pálpebra debaixo dos olhos se contrai e a pálpebra de cima se abre levemente. A boca fica puxada para traz alongando os lábios (e isto não ocorre na surpresa). No medo, o músculo da testa puxa as sobrancelhas para cima e elas ficam mais planas, ou seja, menos curvadas que quando não se está com medo (KELTNER, 2017).

A Figura 3 mostra interesse. Nele, os olhos se abrem (para perceber o que se passa) e a boca mostra um leve sorriso, o que sugere que a pessoa sente prazer. Interesse tem relação com felicidade, mas na felicidade os cantos da boca se movem mais exageradamente para trás no sorriso e os cantos dos olhos se contraem. Na Figura 4, tem-se desprezo, pois é quando se olha com deboche e desconfiança. O canto da boca se contrai só de um lado e a cabeça se inclina para o lado. Desprezo pode ser confundido com nojo, mas no nojo o lábio de cima se ergue e o espaço entre os olhos se enrugam (KELTNER, 2017).

No nojo, Figura 5, o lábio superior é puxado para cima abrindo parcialmente a boca. A língua pode ou não aparecer. O nariz se enrugam e os olhos se estreitam. Nojo é frequentemente confundido com raiva, mas na raiva a boca se contrai, as sobrancelhas abaixam para frente e a pálpebra superior se abre. Na Figura 6 (prancha 2), a expressão é gentileza. Na gentileza, o sorriso é do tipo não-Duchenne. Demonstra que a pessoa quer ser educada e cooperativa, mas não está genuinamente feliz. Neste tipo de sorriso não aparecem os pés-de-galinha (KELTNER, 2017).

A Figura 7 mostra orgulho. O orgulho envolve sinais de domínio. Os cantos da boca sobem levemente mostrando que a pessoa está feliz, mas o que diferencia de felicidade é a posição da cabeça para trás que aponta levemente o queixo para frente. Este é um sinal de poder e sugere que a pessoa se sente forte. O orgulho é próximo do desprezo, mas a diferença é que no desprezo a pessoa não sorri como no orgulho. No desprezo, apenas um lado da boca se contrai para trás num meio sorriso (KELTNER, 2017).

Na Figura 8, tem-se embaraço. A pessoa afasta o olhar, abaixa a cabeça para o lado e expõe o pescoço. O sorriso de embaraço é diferente dos demais sorrisos: os lábios se pressionam levemente refletindo inibição. Embaraço pode parecer vergonha, mas quando é vergonha, a cabeça se abaixa direto para baixo e a pessoa não sorri. A Figura 9 traz a vergonha. Ela envolve um olhar fixo de aversão. A cabeça se move para baixo e o queixo se aproxima do pescoço. Trata-se de uma postura de submissão. É o oposto do

orgulho. Vergonha é, frequentemente, confundida com tristeza, mas a diferença está no formato da boca e das sobrancelhas (KELTNER, 2017).

A Figura 10 mostra a dor. Na dor, os músculos faciais se contraem, os olhos se fecham e os lábios se pressionam com o objetivo de proteção de algum dano interno e/ou externo. Ao contrário, a Figura 11, tem-se o prazer. O maior sinal de prazer é quando a boca se abre numa risada e a cabeça cai para trás. A risada genuína é aquela em que os cantos dos olhos se contraem em pés-de-galinha. A risada genuína relaxa o corpo devido à mudança do padrão respiratório. Esta mudança faz com que a pessoa se desligue de sentimentos de agressão e frustração (KELTNER, 2017).

A Figura 12 traz a tristeza. Tristeza é quando as sobrancelhas estão em formato de “s”. Uma ponta da sobrancelha está para baixo e a outra para cima. Frequentemente, olha-se para baixo e os cantos da boca se movem para baixo formando uma meia lua, o que se confunde frequentemente com vergonha. A Figura 13 mostra a surpresa. Na surpresa, os olhos se abrem (para tentar absorver o máximo da informação), as sobrancelhas ficam em arco e o queixo cai. Frequentemente, confunde-se com medo, mas no medo as sobrancelhas ficam planas e tensas e a boca fica puxada para traz alongando os lábios (KELTNER, 2017).

Na Figura 14 se tem a paquera, onde o sorriso objetiva o flerte. A cabeça pende para um lado (que significa *não estou interessado*), mas simultaneamente se mantém o contato visual. É uma expressão universal que mostra a ambivalência do flerte. Na paquera, a pessoa quer se aproximar e afastar-se ao mesmo tempo. A Figura 15 traz o amor. No amor, geralmente os movimentos musculares do rosto são os mesmos da felicidade, mas o que a diferencia é que, no amor, há uma leve inclinação do rosto para o lado. Este movimento da cabeça sugere intimidade e conexão além de felicidade. Por fim, a Figura 16 mostra a raiva. Na raiva, a testa fica franzida, as pálpebras superiores e as inferiores se apertam e os lábios se contraem. São movimentos que surgem quando se expressa agressividade, ameaça ou frustração (KELTNER, 2017). Além das pranchas, o instrumento conta com uma folha de respostas (Quadro 1). A folha tem a instrução: *observe cada rosto das pranchas e escolha uma opção de acordo com o que você sente que cada um transmite. Olhe pelo tempo que precisar cada figura e marque a opção que você julga correta.*

Quadro 1. Folha de Respostas

Prancha 1			
Figura 1	Figura 2	Figura 3	Figura 4
() paquera	() vergonha	() surpresa	() tristeza
() interesse	() medo	() interesse	() vergonha
() felicidade	() tristeza	() desejo	() nojo
() gentileza	() surpresa	() felicidade	() desprezo
Prancha 2			
Figura 5	Figura 6	Figura 7	Figura 8
() raiva	() felicidade	() orgulho	() embaraço
() medo	() desejo	() desprezo	() tristeza
() nojo	() gentileza	() excitação	() prazer
() tristeza	() compaixão	() raiva	() vergonha
Prancha 3			
Figura 9	Figura 10	Figura 11	Figura 12
() tristeza	() culpa	() prazer	() tristeza
() orgulho	() tristeza	() desejo	() vergonha
() embaraço	() dor	() surpresa	() nojo
() vergonha	() nojo	() excitação	() compaixão
Prancha 4			
Figura 13	Figura 14	Figura 15	Figura 16
() medo	() desejo	() satisfação	() tristeza
() interesse	() interesse	() paquera	() dor
() surpresa	() paquera	() amor	() raiva
() compaixão	() amor	() compaixão	() nojo

Fonte: traduzido e adaptado de Keltner (2017) pela autora (2020).

A aplicação do instrumento foi feita individualmente. O instrumento requer adaptações e estudos para aplicação coletiva. As pranchas foram dadas a cada participante todas de uma vez junto com caneta e a folha de respostas sobre uma mesa. A correção é feita pelo número de acertos. O quadro 2 traz o gabarito de respostas.

Quadro 2. Gabarito do Questionário de Reconhecimento de Expressões Faciais

Prancha 1		Prancha 2	
Figura 1	Felicidade	Figura 5	Nojo
Figura 2	Medo	Figura 6	Gentileza
Figura 3	Interesse	Figura 7	Orgulho
Figura 4	Desprezo	Figura 8	Embaraço
Prancha 3		Prancha 4	
Figura 9	Vergonha	Figura 13	Surpresa
Figura 10	Dor	Figura 14	Paquera
Figura 11	Prazer	Figura 15	Amor
Figura 12	Tristeza	Figura 16	Raiva

Fonte: autoria própria (2020).

Quanto mais acertos, sugere-se que maior é a capacidade para reconhecer expressões faciais. De 0 a 4 acertos, sugere-se que a capacidade esteja de insuficiente à razoável; de 5 a 8 acertos, de razoável a boa; de 9 a 12, de boa a muito boa e de 13 a 16 acertos de muito boa a excelente. Tais valores e conceitos servem tão somente como referências para análise dos resultados e não como medidas psicométricas nem como determinantes da personalidade das(os) participantes. O questionário também proporciona a oportunidade da avaliação qualitativa dos equívocos, *i.e.*, se os erros foram entre expressões faciais com traços que é comum serem confundidos ou não. Entretanto, foge ao escopo deste texto a análise dos erros. Concentrou-se na análise dos acertos, a qual se segue.

Resultados

Os resultados estão organizados por quantas expressões faciais cada participante reconheceu (Tabela 1), sendo esta organizada por idade. Depois, quais foram as expressões identificadas (Quadro 3).

Tabela 1. Número de reconhecimentos das(os) participantes.

Participantes	Idade	Acertos	Conceito
A (Alfa)	20	7	Razoável a bom
B (Beta)	21	10	Bom a muito bom
Γ (Gama)	23	10	Bom a muito bom
Δ (Delta)	24	8	Razoável a bom
E (Épsilon)	27	10	Bom a muito bom
Z (Zeta)	32	13	Bom a excelente
H (Eta)	32	16	Bom a excelente
Θ (Teta)	33	10	Bom a muito bom
I (Iota)	35	14	Bom a excelente
K (Kappa)	41	12	Bom a muito bom

Fonte: autoria própria (2020).

É possível observar que Alfa e Delta tiveram as menores pontuações, 7 e 8 acertos. Beta, Gama, Épsilon e Teta empataram em 10 acertos. Kapa pontuou 12, Zeta acertou 13, Iota pontuou 14 e Eta 16. Quanto aos acertos, os cinco mais jovens acertaram menos que

quatro mais velhos com exceção de Teta (33 anos) que acertou 10 expressões. Vejamos, agora, na Tabela 4 quais expressões foram reconhecidas.

Quadro 3. Expressões faciais reconhecidas pelas(os) participantes.

Participantes	Expressões reconhecidas
Alfa	Embaraço, vergonha, prazer, tristeza, surpresa, amor e raiva
Beta	Medo, desprezo, nojo, orgulho, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, raiva.
Gama	Felicidade, medo, nojo, orgulho, dor, tristeza, surpresa, paquera, amor, raiva.
Delta	Desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, tristeza, surpresa, raiva.
Épsilon	Interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, prazer, surpresa, paquera, raiva.
Zeta	Felicidade, medo, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, raiva.
Eta	Felicidade, medo, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, embaraço, vergonha, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, amor, raiva.
Teta	Felicidade, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, dor, tristeza, surpresa, raiva.
Iota	Felicidade, medo, interesse, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, embaraço, dor, prazer, tristeza, surpresa, paquera, raiva
Kappa	Felicidade, medo, desprezo, nojo, gentileza, orgulho, embaraço, vergonha, dor, tristeza, surpresa, raiva.

Fonte: autoria própria (2020).

Pode-se ver que as expressões mais reconhecidas foram a surpresa e a raiva. Todas(os) as reconheceram. Nove deles diferenciaram tristeza, dor, nojo e orgulho. Oito reconheceram desprezo. Sete reconheceram gentileza. Seis distinguiram felicidade, medo, prazer e paquera. Cinco identificaram interesse, quatro o embaraço e somente três reconheceram vergonha e amor. Dentre as emoções, a raiva e a surpresa foram as mais reconhecidas e a vergonha e o amor foram as menos reconhecidas.

O Reconhecimento de Expressões Faciais e Desenvolvimento Socioemocional

A conversação é um dispositivo natural de partilha de emoções e dela participam ativamente as expressões faciais, um elemento não verbal da comunicação (BRUNEL, 1995). É na conversação que muitos dos vínculos afetivos se iniciam, reiniciam ou terminam definitivamente e o reconhecimento de expressões faciais é fundamental no seu

desenrolar e no desfecho positivo ou negativo. Reconhecer as expressões faciais é tão relevante que um prejuízo nesta capacidade prejudica diretamente a formação e manutenção dos vínculos, os quais são fundamentais para a aprendizagem da vida social. Isto acontece, por exemplo, com pessoas com Transtorno de Espectro Autista (anteriormente conhecido como Síndrome de Asperger) e é um dos elementos centrais na identificação diferenciada entre TEA e AH/SD. Há semelhanças entre TEA e AH/SD, mas uma das mais nítidas diferenças é justamente a maior dificuldade das pessoas com TEA em reconhecer as expressões faciais e, com isto, o obstáculo em interpretar as múltiplas mensagens da comunicação (VIEIRA;SIMON, 2012). Dentro disso, um dos relevantes elementos na avaliação da múltipla condição – no caso AH/SD e TEA – é o desempenho nas relações interpessoais. Saliento que múltipla condição é um termo que tenho desenvolvido e adotado para indicar a condição de pessoas que podem apresentar as AH/SD em conjunto com um ou mais transtornos de neurodesenvolvimento (à exceção de deficiência intelectual) e/ou qualquer tipo de deficiência como motora, auditiva, visual e etc, ou seja, a múltipla condição se refere a quem apresenta, no mínimo, duas condições.

Um dos resultados de investigações sobre AH/SD é que as relações interpessoais são de suprema importância para a aprendizagem e a saúde mental de pessoas com AH/SD. Segundo López-Aymes e outros (2015), a interação entre pares é central para pessoas com AH/SD desenvolverem estratégias sociais na resolução de problemas, formação de papéis sociais e crescimento emocional, ou seja, todas as situações diretamente ligadas ao processo educativo desde a infância e durante a vida adulta. O que se ressalta é que estas pessoas, devido a certas características pessoais como elevada necessidade de sucesso, incomum sensibilidade às expectativas próprias e dos outros, elevada autoconsciência junto ao profundo sentimento de ser diferente dos demais, profunda intensidade emocional, elevado senso de justiça e de estética, elevada curiosidade, alta capacidade de memória e abstração, idealismos e extremo perfeccionismo (CLARK, 2010; FREITAS;PEREZ, 2012), bem como presença marcante de sobre-excitabilidades (DABROWSKI, 1938) podem apresentar maior vulnerabilidade ao adoecimento psíquico, em alguns casos, o que também é apontado por Thomson e Jaque (2016).

Todas as características supramencionadas estão diretamente ligadas às emoções, ao modo como elas funcionam e aos recursos que cada pessoa dispõe e desenvolve para manejá-las. Neste sentido, chama a atenção as emoções reconhecidas pelas(os) participantes deste estudo, as quais podem ser melhor visualizadas em dois grupos. As

mais reconhecidas foram surpresa, raiva, tristeza, dor, nojo, orgulho e desprezo. As menos reconhecidas foram gentileza, felicidade, medo, prazer, paquera, interesse, embaraço, vergonha e amor. É possível observar que as emoções que foram mais reconhecidas são as que comumente estão presentes em situações de sofrimento, com exceção da surpresa. A maioria das que foram menos reconhecidas são emoções comuns em situações de bem-estar, com exceção do medo. Tendo em vista que o reconhecimento de emoções se dá através das vivências com outras pessoas, estes resultados levantam a questão de quais experiências sociais têm sido vividas pelas pessoas com AH/SD e de como influenciam seu desenvolvimento socioemocional. Isto é, que tipo qualitativo de experiência emocional nossa sociedade tem vivido e proporcionado aos seus membros.

Muitas vezes, as dificuldades socioemocionais são responsáveis pela ocultação dos talentos e conseqüente insatisfação e sofrimento psíquico. Um dos fatores envolvidos neste fenômeno é justamente a elevada sobre-excitabilidade emocional comum na pessoa com AH/SD, que favorece para que ela seja mais sensível ao meio interno e externo, isto é, sinta e perceba nuances que passam despercebidas a outras pessoas. Ao perceber com mais intensidade, isto suscita um volume maior de emoções a serem gerenciadas. Para Dabrowski (1967), esta intensidade emocional com que pessoas com AH/SD vivenciam suas experiências é necessária ao seu desenvolvimento e graças a ela há o crescimento qualitativo da personalidade.

Ele observou que pessoas, como as com AH/SD, apresentam, devido a sua elevada sobre-excitabilidade emocional, maior possibilidade de desenvolver um nível de personalidade onde predominem a diminuição dos conflitos internos, a crescente realização do potencial individual, das escolhas conscientes a partir de uma referência interna individual, da inabalável aderência à busca por auto realização altruísta, de mudanças quanto a traços indesejáveis de personalidade, da responsabilidade e senso de dever para com o bem comum juntamente com o bem individual, da liberdade perante padrões externos, *i.e.*, independência e autonomia tanto de pressões sociais quanto de impulsos internos determinantes e, por fim, da consciência profunda quanto à individualidade (LYSY;PIECHOWSKI, 2008; MENDAGLIO, 2008).

Em acordo com isso, evidências de que características comuns a pessoas com AH/SD como comprometimento com a tarefa, elevada motivação, habilidades verbais, autoconsciência e auto compreensão, elevada inteligência intelectual, desejo de aprender, altruísmo, *locus* interno de controle e busca por desafios têm sido encontradas nas pessoas mais resilientes (CALLAHAN et al, 2004), *i.e.*, pessoas mais capazes de lidar com os

problemas da vida e de se recuperar rapidamente de adversidades para retornar ao humor habitual (DAVIDSON, 2013). Em contrapartida, justamente a insuficiência de resiliência pode acentuar dificuldades na formação e manutenção de vínculos afetivos observado por dificuldades de trabalhar em grupo, em atividades cooperativas e formação de círculos sociais que se manifestam por isolamento, rejeição dos pares, conflitos na convivência e dificuldade em fazer amizades (LÓPEZ-AYMES et al, 2015), aspectos estes, salientos, que impactam profundamente a vivência em espaços educacionais e podem trazer graves prejuízos à saúde mental e ao desenvolvimento dos potenciais em talentos.

Neste sentido, pessoas com AH/SD podem tanto ter um perfil emocional em que facilite a formação de vínculos afetivos ou um perfil que dificulte tal tarefa (BEETS e NEIHART, 1988), o que aponta para uma ampla diversidade de modos de ser no mundo também apontado por Dabrowski (1996) quando ele discorre sobre a maturidade das emoções, em que o nível de maturidade impacta no curso do desenvolvimento como um todo e naquilo que é fundamental a qualquer pessoa: a capacidade de desenvolver recursos para lidar com as adversidades da vida com responsabilidade, autonomia, autoavaliação e flexibilidade.

Quanto às expressões emocionais menos identificadas pelas(os) participantes – as de cunho de bem-estar – levanto a hipótese de que tal resultado esteja relacionado às experiências sociais em que tais emoções, em grande medida, passam despercebidas ou são rechaçadas. Uma situação comum na vida da pessoa com AH/SD é quando ela mostra seu potencial no meio social, este não lhe é receptivo. Ou seja, em grande medida, outras pessoas não se mostram gentis, felizes ou interessadas sobre o que a pessoa com AH/SD apresenta, de modo que a experiência de prazer social, frequentemente, não ocorre. Esta pode ser uma possível compreensão do porquê o amor foi a expressão facial menos reconhecida de todas.

Por certo, há diversos outros fatores individuais e sociais envolvidos. A questão que emerge é que, embora se sugira que todas as pessoas com AH/SD tenham amplo potencial para se darem bem nas relações interpessoais, algumas conseguem ter excelente desempenho social enquanto outras não conseguem se desempenhar socialmente bem, o que pode prejudicar drasticamente sua saúde e o desenvolvimento dos potenciais em diferentes áreas da vida como a educacional, a relacional e a laboral. O estudo de Thomson e Jaque (2016) sugere que há dois grupos de pessoas com AH/SD no que tange ao manejo emocional. Um grupo se mostra mais resiliente que outro perante as adversidades da vida. O grupo menos resiliente se encontra em maior vulnerabilidade de

desenvolver comprometimentos de saúde, o qual, acresço, compromete a aprendizagem em qualquer faixa etária. A vulnerabilidade psicológica, defendo, tem como uma das influências a capacidade de identificar emoções em si e nos outros. Cada emoção emitida numa transação social suscita uma reação emocional e comportamental em todos os envolvidos. Neste estudo, vimos que a maioria das(os) participantes, por exemplo, reconhece a raiva e a tristeza, mas se equivoca em reconhecer medo e amor. Em que medida isto afeta de modo positivo e/ou negativo o desenvolvimento da pessoa com AH/SD é uma questão a ser mais bem aprofundada em estudos posteriores.

As dificuldades de relacionamentos interpessoais que pessoas com AH/SD venham a apresentar não são causadas pelas características de AH/SD em si, mas pela forma como elas podem se mostrar, como os pares as interpretam e, em contrapartida, como as próprias pessoas com AH/SD interpretam seus pares. É comum que evitem participar de atividades grupais, que tenham ideias de se acharem superiores aos demais e de avaliá-los negativamente (LOVECKY, 2004), o que os torna nada populares. Isto supostamente viria contra as observações de Dabrowski, já que ele afirmou a elevada capacidade destas pessoas em serem empáticas e altruístas. Mas o fato é que as investigações acerca do desenvolvimento socioemocional de pessoas com AH/SD têm mostrado que quanto maior o nível das AH/SD, mais dificuldades socioemocionais tendem a apresentar porque internalizam mais os problemas e, com isto, aparentam não ter dificuldades. Aos outros, elas podem soar pessoas muito amadurecidas (LOVECKY, 2004), o que também se acentua por sua comum precocidade intelectual e habilidades acima da média. Esta discrepância entre idade cronológica e mental, bem como a discrepância entre desenvolvimento afetivo, cognitivo e/ou psicomotor e a discrepância entre pares da mesma faixa etária é um fenômeno conhecido como assincronia. A assincronia pode ser interna, quando difere o desenvolvimento dos processos afetivo, cognitivo e psicomotor, e pode ser externa, quando há considerável diferença comportamental entre pares da mesma idade (SILVERMAN, 1997; LOVECKY, 2004).

Em meu trabalho com adultas(os), adolescentes e crianças com AH/SD, tenho observado que eles têm profunda necessidade de partilhar suas ideias e desejos, mas nem sempre seus pares querem ouvir, pois é comum, aos outros, suas ideias soarem estranhas e/ou incompreensíveis devido, principalmente, ao seu alto nível de abstração, de metacognição, de conhecimento e de intensidade intelectual, afetiva e/ou psicomotora que aparece na motivação, nas idealizações, no perfeccionismo e no estilo de pensamento. Encontrar pares compatíveis se torna um desafio que, em muitos casos, resulta em

frustração. Saliento que para os demais, a dificuldade em compreender as ideias de pessoas com AH/SD é real e isto facilmente lhes gera certa aversão. Esta aversão, que é comumente sentida por pessoas com AH/SD como rejeição, afeta profundamente sua percepção dos outros que são vistos como hostis. Frente a esta hostilidade, surgem os comportamentos antissociais como ações de superioridade, menosprezo, controle e arrogância que se intensificam quando a inteligência emocional não está tão desenvolvida quanto a intelectual.

Contudo, trata-se da forma que encontram para lidar com a hostilidade dos demais, a própria frustração e não raro o sentimento de inferioridade por não se sentir amada(o). Este sentimento de desamor é tão doloroso e difícil de manejar que muitas pessoas com AH/SD não conseguem dar conta e passam a se dedicar cada vez mais a habilidades como as intelectuais, o que acirra a assincronia já citada e aprofunda as dificuldades socioemocionais. O que acontece, logo, é um ciclo vicioso: quanto mais tentam criar vínculos e se frustram – e isto também por não conseguirem compreender as dificuldades dos outros – mais podem se mostrar desagradáveis e mais rejeição recebem. Por serem supersensíveis e nem sempre terem maior capacidade elevada de resiliência, cada frustração é profundamente dolorosa e o isolamento, em muitos casos, é a solução que encontram para se proteger do sofrimento. Entretanto, este mecanismo gera tanto sofrimento quanto, pois se sentem impossibilitadas(os) de realizar seu potencial no aspecto socioemocional da vida. Eis onde chamo a atenção para a necessidade de que seja realizado um trabalho na educação para o desenvolvimento socioemocional destas pessoas durante todo o tempo que frequentarem espaços educacionais, da educação infantil ao ensino superior.

Considerações Finais

Este estudo mostrou que a amostra teve bom a muito bom desempenho em reconhecer expressões faciais. As expressões mais reconhecidas foram surpresa, raiva, tristeza, dor, nojo, orgulho, desprezo e gentileza enquanto as menos reconhecidas foram felicidade, medo, prazer, paquera, interesse, embaraço, vergonha e amor. Também o grupo mais jovem identificou menos expressões que o grupo mais velho. As expressões faciais são um dos elementos das expressões emocionais, sendo que o desempenho em as reconhecer é fundamental na constituição e manutenção de vínculos afetivos, os quais influenciam a qualidade das relações interpessoais e estas, por sua vez, a saúde mental e o desenvolvimento amplo dos potenciais.

As características socioemocionais de pessoas com AH/SD podem soar estranhas a outras pessoas e gerar conflitos e frustrações nas relações interpessoais. A forma como isto é interpretado e decorrentes atitudes para tentar gerenciar as dificuldades nos meios sociais como os educacionais pode criar um círculo vicioso entre rejeição e incompreensão dos outros, sentimento de não ser amada(o), atitudes sociais inapropriadas (como isolamento, prepotência, julgamentos e críticas equivocadas dos outros etc) e sequente rejeição dos demais, novamente. Quando este ciclo ocorre, é preciso rompê-lo a partir, principalmente, do desenvolvimento de autoconsciência dos pensamentos e das emoções e aprendizagem de novos e mais adequados comportamentos a cada ambiente social. Neste sentido, em espaços educacionais é fundamental que sejam desenvolvidos programas de desenvolvimento da inteligência emocional da infância à vida adulta que beneficiariam a todas e todos, independentes de terem ou não a condição de AH/SD. O aprendizado das pessoas com AH/SD tende a ser favorecido pelo elevado nível de funcionamento dos processos psicológicos, mas não se pode pressupor que, por causa disso, conseguem sempre lidar bem sozinhas(os) com os desafios socioemocionais.

As pessoas com AH/SD são muito diferentes em seu desempenho socioemocional ou em outro qualquer. Embora semelhantes em vários aspectos, são diferentes em personalidade. Explicar e compreender os aspectos socioemocionais nas relações interpessoais, dentre tantas outras tarefas, tem cabido à Psicologia que, desde final do século XIX, a partir de Leta Stetter Hollingworth, cientista e educadora norte-americana, é uma das ciências com mais subsídios para o entendimento das emoções de pessoas com AH/SD. Hollingworth (1926) foi uma das primeiras cientistas a investigar os fenômenos socioemocionais da vida destas pessoas, a defender a necessidade de uma educação socioemocional nas instituições de ensino e a primeira a instituir salas de recursos nas escolas para crianças com AH/SD.

Cabe, portanto, tanto à Psicologia quanto à Educação se voltar cada vez mais a este público, pois tem muito a oferecer a ele. Em conjunto, ambas as áreas são essenciais no processo de identificação das AH/SD e no atendimento em todas as idades. Há muito a explicar e compreender acerca do fenômeno das AH/SD.

Por fim, com relação à investigação das expressões emocionais nas AH/SD, este estudo também aponta para várias lacunas, dentre elas a falta de investigações comparativas entre pessoas com e sem a condição de AH/SD quanto à capacidade em reconhecer expressões faciais, a relação entre idade cronológica e o nível de identificação das expressões faciais (nesta pesquisa, os mais jovens identificam menor número de

expressões que os mais velhos); falta-nos compreender porque as expressões faciais menos reconhecida de todas foram vergonha e amor e se isto também ocorreria em uma amostra maior, em outras faixas etárias e em outras culturas e, ainda, compreender, por exemplo, porque os mais velhos tiveram maior desempenho em identificar emoções positivas como interesse, gentileza e felicidade que os mais jovens, dentre tantas outras situações das quais pouco ou ainda nada se sabe.

Além disso, este estudo aponta para a necessidade de estudos empíricos nas áreas de definição de AH/SD, identificação, desenvolvimento de programas de atendimento educacional, formação de profissionais em educação e saúde e atendimento clínico à saúde mental. Estou de acordo com Betts e Neihart (1988) quando afirmam que, ao olhar mais de perto para o comportamento e os sentimentos das pessoas com AH/SD e talentosas, podemos desenvolver programas melhores para atender suas necessidades educacionais especiais. Eis, defendo, a base para uma real mudança social: o olhar sensível para quem é o outro em sua singularidade.

Referências

ALENCAR, E. L. M. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, v.12, n.2, p. 371-378, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 10 mar 2020.

ALMEIDA, L. S.; LOBO, C. C.; ALMEIDA, A. I. S.; ROCHA, R. S.; PISKE, F. H. R. Processos Cognitivos e de Aprendizagem em crianças superdotadas: atenção aos pais e professores. PISKE et al (Orgs.), **Processos Afetivos e Cognitivos de Superdotados e Talentosos**. Curitiba: Prismas, 2017, p. 17-41.

ALVEZ, C.; SULLIVAN, G. Facial Expression of Emotion: Interaction processes, emotion regulation and communication. FREITAS-MAGALHÃES e DAVIS (Orgs.), **Handbook of Facial Expression of Emotion**. Porto: FEELab Science Book, 2013, pp. 226-241.

BETTS, G. T.; NEIHART, M. Profiles of the Gifted and Talented. **Gifted Child Quarterly**, p. 1-6, 1988. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698628803200202>. Acesso em: 15 out 2020.

BRUNEL, M. L. La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conventionnelles. **Santé Mentale au Québec**, v.20, n.1, p. 177-205, 1995. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/smq/1995-v20-n1-smq1824/032338ar/>. Acesso em: 12 mar 2020.

CALLAHAN, C. M.; SOWA, C. J.; MAY, K. M.; TOMCHIN, E. M.; PLUCKER, J. A.; CUNNINGHAM, C. M.; TAYLOR, W. The Social and Emotional development of Gifted

Students, **The National Research Center on the Gifted and Talented**, 2004. Disponível em: <https://www.gifted.uconn.edu>. Acesso em: 20 fev 2020.

CASTILHO, F. M.; MARTINS, L. A. C. P. As concepções evolutivas de Darwin sobre a expressão das emoções no homem e nos animais. **Revista da Biologia**, v.9, n.2, p. 12-15, 2012. Disponível em: www.ib.usp.br/revista/system/files/Castilho-10.7594-revbio.09.02.03.pdf Acesso em: 12 fev 2020.

DARWIN, C. R. (1872). **A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DABROWSKI, K. Types of Increased Psycho Excitability. **Advanced Development Journal**, v.17, 1938, p.1-26.

DABROWSKI, D. **Personality-shaping though Positive Disintegration**. Boston: Little, Brown and Company, 1967.

DABROWSKI, K. **Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions**. Lublin: TNKul, 1996.

DABROWSKI, K. **Positive Disintegration**. Anna Maria: Maurice Basset, 2016.

DANIELS, S.; PIECHOWSKI, M. M. **Living with Intensity**: understanding the sensitivity, excitability and emotional development of gifted children, adolescents and adults. Scottsdale: Great Potential Press, 2008.

DAVIDSON, R. J. **O Estilo Emocional do Cérebro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

BRASIL. Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 10 mar 2020.

EKMAN, P. Basic emotions. DALGLEISH e POWER (Orgs.), **Handbook of cognition and emotion**. Cambridge: John Wiley & Sons, 1999, pp. 45-60.

EKMAN, P. Facial Expression and Emotion. **American Psychologist**, v.48, n.4, p. 384-392, 1993. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8512154>. Acesso em: 20 jan 2020.

EKMAN, P. Expression and the Nature of Emotion. SCHERER e EKMAN (Orgs.), **Approaches to Emotion**. New York: Lawrence Erlbaum, p. 319-343, 1984. Disponível em: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Expression-And-The-Nature-Of-Emotion.pdf>. Acesso em: 20 jan 2020.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOLLINGWORTH, L. **Gifted Children**: their nature and nurture. New York: Macmillan Company, 1926.

KELTNER, D. Emotional Intelligence Quiz. Greater Good Magazine, 2017. Disponível em: https://greatergood.berkeley.edu/quizzes/take_quiz/ei_quiz. Acesso em: 22 jan 2020.

KELTNER, D.; EKMAN, P. Facial Expression of Emotion. LEWIS e HAVILAND-JONES (Orgs.), **Handbook of Emotion**. New York: Guilford Publications, 2000, p. 246-249.

LOVECKY, D. V. **Different Minds**: gifted children with AD/HD, Asperger syndrome and other learning deficits. London: Jessica Publishers, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 18 dez 2019.

LYSY, K. Z.; PIECHOWSKI, M. M. Personal Growth: an empirical study using Jungian and Dabrowskian measures, **Genetic Psychology Monographs**, v.108, p. 276-320, 1983. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/1984-10494-001>. Acesso em: 18 dez 2019.

LÓPEZ-AYMES, G.; VÁZQUES, N.; NAVARRO, M. I.; ACUÑA, S. R. Características socioafetivas de niños con altas capacidades en un programa extraescolar. **Revista de Estudios y Investigación en Psicología y Educación**, v. Extraordinario, n.11, p. 85-90, 2015. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/519>. Acesso em: 21 jan 2020.

MENDAGLIO, S. Dabrowski's Theory of Positive Desintegration: a personality theory for the 21th century. MENDAGLIO (Org.), **Dabrowski's Theory of Positive Desintegration**. Scottsdale: Great Potential Press, 2008, pp.13-40.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Adulto**, 8ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: uma contribuição a partir de Piaget, **Schème**, v.4, n.1, p. 149-166, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2400/1953>. Acesso em: 19 mai 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A Educação dos Superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, v.6, n.2, p.16-24, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923>. Acesso em: 12 mar 2020.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. XXVII, n.52, p. 75-131, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/375>. Acesso em: 15 dez 2019.

SHIOTA, M. N.; CAMPOS, B.; KELTNER, D. The Faces of Positive Emotion. In: NEW YORK ACADEMY OF SCIENCE, 4, 2003. Berkeley. **Anais do New York Academy of Science**. Berkeley, p. 1-4, 2003. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14766641>. Acesso em: 8 fev 2020.

SILVERMAN, L. The Construct of Asynchronous Development. **Peabody Journal of Education**, v.72, n.3-4, p. 36-58, 1997. Disponível em: <https://positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>. Acesso em: 10 jan 2020.

THOMSON, P.; JAQUE, V. Overexcitability: A Psychological Comparison Between Dancers, Opera Singers and Athletes. **Roeper Review**, v.38, n.2, p. 84-92, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/300082427_Overexcitability_A_Psychological_Comparison_Between_Dancers_Opera_Singers_and_Athletes Acesso em: 3 out 2020.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e Semelhanças na Dupla Necessidade Educacional Especial: altas habilidades/superdotação X Síndrome de Asperger. **Revista Educação Especial**, v.25, n.43, p. 319-332, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5266>. Acesso em: 19 jan 2020.

WECHSLER, D. **Escala de Inteligência Wechsler para Adultos**: manual técnico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

**ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) EM
ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

**WORK OF THE CENTER OF ASSISTANCE TO PEOPLE WITH SPECIFIC
EDUCATIONAL NEEDS IN CURRICULAR ADAPTATION FOR INCLUSION
IN PROFESSIONAL EDUCATION**

Augusto Barbosa Silva¹
Monnike Yasmin Rodrigues do Vale²
Jussara Santos Pimenta³

“O valor de qualquer currículo, de toda a proposta de mudança para a prática educativa, é aferido na realidade em que se aplique, em como se concretize em situações reais. O currículo em ação é a última expressão de seu valor.”

Gimeno Sacristán (1991, p. 220).

Resumo: A educação se destaca dentre as várias áreas abrangidas pelas políticas públicas e sociais, uma vez que é vista como base para a transformação de qualquer realidade. Os Institutos Federais de Educação, por meio da Educação Profissionalizante, auxiliam nesta transformação de realidade pelo fato de propiciar uma profissão ao concluinte do Ensino Médio, ainda mais àqueles que mais precisam. Entretanto, para que haja equidade, a inclusão de pessoas mais vulneráveis ou com necessidades específicas deve ocorrer neste processo. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um núcleo de apoio a estes alunos, que objetiva promover e garantir a inclusão em todo processo de ensino e aprendizagem do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), por meio da mobilização de servidores da instituição, alunos estudantes e da própria comunidade. Diante disso, o presente artigo se propõe a esclarecer as funções e ações desse núcleo, por meio da análise do número de acompanhamentos realizados somado a um relato de caso, em que são destacadas as dificuldades de adaptação curricular necessárias às necessidades dos alunos com deficiência. Conclui-se

¹ Mestrando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf./UNIR). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO *Campus* Porto Velho - RO. Integra o Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3148-6958>, E-mail: augusto.silva@ifro.edu.br

² Mestranda em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf./UNIR). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO *Campus* Porto Velho - RO. Integra o Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0859-593X>, E-mail: monnikeyasmin06@gmail.br

³ Doutora em Educação (UERJ-UL), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escola, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf./UNIR). Líder do Grupo o Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória da Universidade Federal de Rondônia (MNEMOS). Docente do Departamento de Ciências da Educação Universidade Federal de Rondônia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5283-2509>. E-mail: jussara.pimenta@unir.br

que é necessária uma capacitação de professores e membros do NAPNE devido às dificuldades nas adaptações curriculares.

Palavras-chave: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Adaptação Curricular. Educação Profissionalizante. Institutos Federais.

Abstract: Education is highlighted among the various areas covered by public and social policies, since it is seen as the basis for the transformation of any reality. Federal Institutes of Education, through vocational education, assist in this transformation of reality, by providing a profession for high school graduates, even more to those who need it the most. However, for equity to exist, the inclusion of more vulnerable people or people with specific needs must occur in this process. The Center of Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE) is a support center for those students, that aims to promote and ensure their inclusion in the entire teaching and learning process in the Federal Institute of Rondônia (IFRO), through the mobilization of employees of the institution, students and the community itself. Therefore, this article aims to clarify the functions and actions of NAPNE, by analyzing the number of follow-ups carried out in addition to a case report, in which is highlighted the difficulties found in the necessary curricular adaptations to the needs of students with disabilities. It is concluded that it is necessary to train teachers and NAPNE members due to the difficulties in curricular adaptations.

Keywords: Center for Assistance to People with Specific Educational Needs. Curricular Adaptation. Vocational Education. Federal Institutes.

Introdução

A inclusão, especificamente no ambiente escolar, vem ganhando cada vez mais espaço em discussões e ações, em que se pleiteia dar condições de acesso e permanência a todos, independentes de suas necessidades específicas. É por meio da inclusão que pode ser alcançada uma sociedade mais igualitária, que leva em consideração as adversidades humanas. A exclusão tornou-se uma espécie de epidemia do início deste século, terrível como a peste, excessivamente contagiosa e de cura praticamente improvável, vista como uma "epidemia social" que se alastra rapidamente, e tem sido tratada como uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades (RODRIGUES, 2006). De acordo com Toledo (2008), nas condições históricas em que se encontra a sociedade brasileira, marcada pelos graves casos de exclusão, o termo inclusão social tem relação direta com a qualidade de vida que deveria ser garantida a todos os brasileiros.

Oliveira e Padilha (2013) explicam que a inclusão tem muitas faces e pode ser abordada de diferentes pontos de vista uma vez que o movimento em prol da inclusão social direciona a aplicação de mecanismos tais que modifiquem comportamentos de relação social entre segmentos distintos da sociedade. As autoras ainda afirmam que, na

área educacional, a inclusão tem se manifestado a movimentos instituídos no âmbito da organização escolar e também das práticas educativas, objetivando possibilitar a implantação e a permanência de grupos historicamente excluídos do espaço escolar, seja por aspectos sociais econômicos e culturais, seja por peculiaridades no desenvolvimento (OLIVEIRA; PADILHA, 2013).

Um dos objetivos dos Institutos Federais de Educação, além de ofertar ensino público e de qualidade, é o de alçar a equiparação de condições de acesso e permanência entre os alunos e, conseqüentemente, promover a inclusão. Para que a educação alcance a todos, deve-se prever um planejamento do currículo, que deve considerar toda a adversidade humana e que, segundo Marin e Braun (2020), deve ser viabilizado a todos os envolvidos, e que para isso deve-se arquitetar espaços e recursos apropriados:

Mas quem são os envolvidos? São professores, gestores escolares, técnicos da educação, e, prioritariamente, estudantes, para os quais o currículo é desenhado, por isso não há como desconsiderar a grande variação de percurso que eles apresentam, em razão das diferenças inerentemente humanas. (MARIN; BRAUN, 2020, p. 4)

O currículo, quando não considera as diferenças inerentemente humanas, é passível de adaptações que concorrem para suprir as lacunas deixadas. Neste caso, para que isso seja feito, e para que as barreiras da exclusão sejam vencidas, os Institutos Federais, que ofertam Educação Profissional de qualidade, contam com o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que será o foco de análise de sua atuação quanto às dificuldades de adaptações curriculares no âmbito do Instituto Federal de Rondônia *Campus* Porto Velho Calama.

Educação Profissional

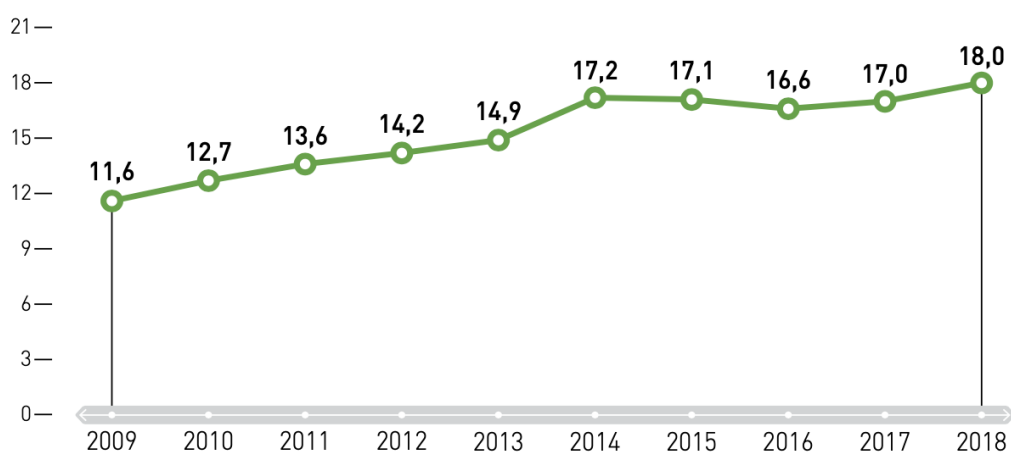
A Educação Profissional Técnica de Nível Médio propicia, além daquela tradicional, a inserção no mundo do trabalho, para que a cidadania seja exercida e que, assim, sejam possibilitados instrumentos para uma possível transformação social. Segundo Wermelinger (2007, p. 217), a formação profissional de nível médio tem sido tratada de três formas básicas:

Primeiro, como um sistema que se caracteriza por abrigar dois processos de formação independentes, não equivalentes: um que prepara o indivíduo para prosseguir os estudos em nível mais elevado e, outro, que prepara para ingressar no mundo do trabalho ao término do curso realizado, ou seja, possui caráter de terminalidade; segundo, como um sistema que oferece uma grande variedade de cursos, sendo

que todos eles permitem avançar a um nível mais elevado de ensino; terceiro, como um sistema que propõe uma educação geral com ênfase na ciência e na tecnologia e uma educação profissional complementar.

Tendo em vista as diferentes oportunidades que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode proporcionar, há cada vez mais ampliação, ao longo dos anos, no número de matrículas neste nível quando comparadas às matrículas do Ensino Médio, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), demonstrado pela Figura 1.

Figura 1 – Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em relação ao total de matrículas do Ensino Médio – 2009 a 2019 – em %.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019).

Além do expressivo aumento no número de matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca-se o fato de que, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), somente em 2018 esta modalidade de ensino totalizou 1.868.917 (um milhão, oitocentos e sessenta e oito mil e novecentos e dezessete) vagas em todo Brasil, sendo quase 60% desse total de matrículas realizadas na rede pública de ensino, consequentemente sendo sua formação ofertada de forma gratuita. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 prevê que as ofertas para este tipo de educação seja o triplo deste número em matrículas, com pelo menos 50% de expansão no segmento público.

Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação

A Lei 11.892/2008 originou os Institutos Federais (IF's) que estão ancorados no tripé ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento regional local. De acordo com a referida Lei, os Institutos Federais são instituições de ensino, pluricurriculares e multicampi, destinadas a oferecer Educação Profissional e Tecnológica em todas as

modalidades e níveis da Educação Nacional, por meio da oferta de cursos técnicos, licenciaturas, bacharelados e cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* (BRASIL, 2008).

Dentre os diferentes cursos ofertados pelos IF's, destacam-se os cursos técnicos, uma vez que há obrigatoriedade destas instituições, por meio da Lei de sua criação, de garantir o teor mínimo de 50% do total das vagas ofertadas para os cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na forma integrada, enquanto o restante das vagas pode ser ofertado nos outros distintos níveis.

O foco da análise desse trabalho incide sobre o Instituto Federal de Rondônia (IFRO), por meio da atuação do NAPNE no *Campus* Porto Velho Calama, sendo considerados os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. De acordo com o Portal *Online* do IFRO, a instituição é “especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, atuando também na Educação Básica e Superior, na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade”.

Inclusão escolar no IFRO

A política de inclusão encontra-se inserida no âmbito da própria Constituição Federal de 1988, que objetiva, entre outros, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998, Art. 3º, Inciso IV). Mais especificamente no campo educacional, ela garante a educação como um direito de todos, de forma que se garanta “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998, Art. 206, Inciso I).

Para que se garanta igualdade de condições de acesso e permanência na escola àqueles alunos que apresentam necessidades específicas, recorre-se à Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, além de “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. 23).

A inclusão, segundo Mantoan (2003), exige uma mudança de perspectiva educacional porque atinge a todos os alunos e não somente aqueles com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, é importante diferenciar integração e

inclusão escolar, sendo a primeira “entendida como o ‘especial na educação’, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular”, cujo objetivo é a inserção de um aluno, ou um grupo deles, que foi/foram anteriormente excluído(s). Quanto à inclusão, o objetivo é que, desde o começo da vida escolar, não se aceite que ninguém seja excluído do ensino regular e que as escolas atendam “às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender e para avaliar” (MANTOAN, 2003).

Marin e Braun (2020) chamam a atenção à importância da ciência de que há demandas específicas a estudantes com deficiência e que isso exige considerar estratégias diferenciadas num planejamento curricular.

Se outrora a escolarização desses ocorria por via da escola especial, com estruturas, tempos e espaços diferentes do praticado nas escolas comuns, nos dias atuais, a perspectiva de inclusão escolar e a presença desses estudantes, e de tantos outros, antes fora da escola comum, revelam fragilidades que questionam um currículo que não envolve a todos. (MARIN E BRAUN, 2020, p. 4).

Um currículo que envolve a todos deve prever, no sentido de igualar as condições de ensino e aprendizado, adaptações às metodologias, materiais, avaliações e entre muitos outros aspectos relacionados à sala de aula. Para essa incumbência, o IFRO recorre ao auxílio do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que, dentre tantas ações, tenta equiparar ao máximo as condições de aprendizagem entre os alunos.

O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE

O Núcleo de atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é o um órgão de assessoramento, um núcleo de promoção, planejamento e execução de políticas voltadas às pessoas com necessidades específicas do IFRO. Ele é formado por um grupo de profissionais pertencentes ao quadro de servidores da instituição, que tem como objetivo acompanhar, auxiliar e orientar os discentes que ingressam com alguma necessidade específica, contando com o apoio dos professores, das Coordenações de Curso e da Direção de Ensino de cada *Campi*.

De acordo com a Resolução nº 30/CONSUP/IFRO⁴, de 03 de outubro de 2011, o NAPNE requer certas especificidades para atender os alunos com necessidades

⁴ Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

educacionais, como adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, adaptações das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e do processo de avaliação para o desenvolvimento dos alunos, auxílio na produção de equipamentos e materiais específicos, além de estímulo à participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (CONSUP/IFRO, 2011).

O NAPNE responde pelas ações do Programa TEC NEP (Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica) e outras ações relacionadas ao atendimento dos diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas. De acordo com a Resolução nº 30/CONSUP/IFRO, são consideradas excluídas e marginalizadas, pessoas em situação de desfavorecimento social devido à cor, etnia, orientação sexual, gênero, credo, condição econômica, necessidades especiais, alunos com altas habilidades, pessoas encarceradas, apenadas e adolescentes em conflito com a lei. Desta maneira, o NAPNE atua como um núcleo que formaliza a inclusão dos que mais necessitam ao ensino regular da instituição.

Atendimentos do NAPNE no IFRO campus Porto Velha Calama

Na perspectiva de fomentar os atendimentos oferecidos, o NAPNE desenvolve atividades para todos os alunos contemplados na Resolução nº 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011, além de projetos voltados ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas, promovendo a inclusão, por meio do envolvimento de servidores, estudantes, pais e comunidade externa, garantindo assim a permanência dos alunos na escola (CONSUP/IFRO, 2011).

O NAPNE é responsável pelo acompanhamento dos alunos cujos quadros se enquadram na Resolução nº 30/CONSUP/IFRO de 03 de outubro de 2011, independentemente do nível a que se situa, sendo atendidos tanto alunos do Ensino Médio quanto da Graduação (CONSUP/IFRO, 2011). No entanto, para esta análise, considerar-se-ão os acompanhamentos realizados apenas para os estudantes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, uma vez que o objetivo é analisar a atuação do NAPNE na Educação Profissional. Cabe ressaltar que, para isso, a análise será feita com base no quantitativo de atendimentos realizados nos últimos três anos pelo Instituto Federal de Rondônia *Campus* Porto Velho Calama, quantificados pelas Tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio atendidos pelo NAPNE no Instituto Federal de Rondônia *Campus* Porto Velho Calama, em 2018.

Curso técnico integrado	Quantitativo de alunos
Edificações	4
Eletrotécnica	1
Informática	2
Química	1
Total	8

Fonte: Produção dos autores, 2020.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio atendidos pelo NAPNE no Instituto Federal de Rondônia *Campus* Porto Velho Calama, em 2019.

Curso técnico	Quantitativo de alunos
Edificações	5
Eletrotécnica	5
Informática	8
Química	3
Total	16

Fonte: Produção dos autores, 2020.

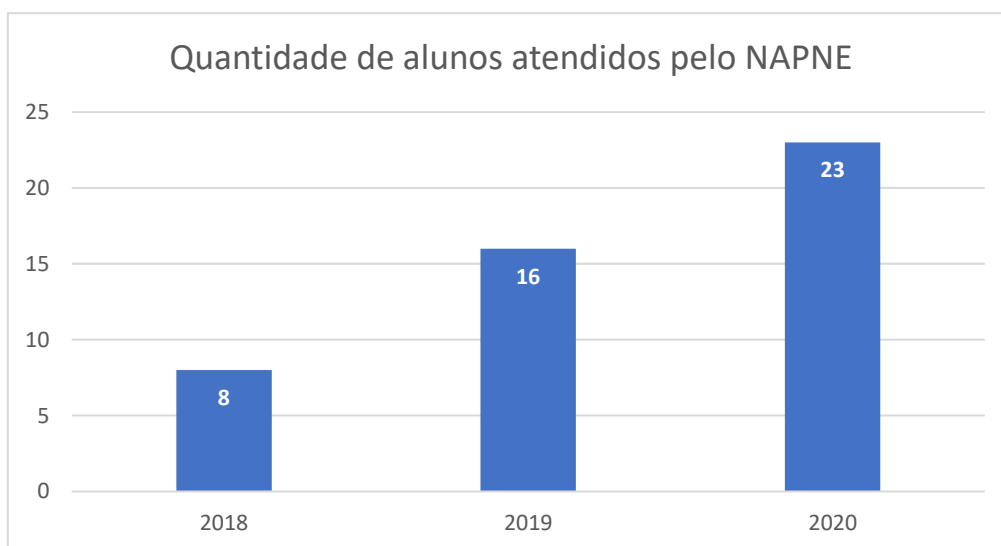
Tabela 3 - Quantitativo de alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio atendidos pelo NAPNE no Instituto Federal de Rondônia *Campus* Porto Velho Calama, em 2020.

Curso técnico	Quantitativo de alunos
Edificações	5
Eletrotécnica	4
Informática	11
Química	3
Total	23

Fonte: Produção dos autores, 2020.

A partir dos dados apresentados, é possível notar que o número de alunos atendidos pelo NAPNE é muito baixo em relação ao número de ingressantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRO *Campus* Porto Velho Calama, que totalizam 320 estudantes/ano nesta modalidade de ensino. Dessa maneira, em 2018, 2019 e 2020, respectivamente, 2,5%, 5% e 7,2%, foi o percentual de requerimentos para atendimento em relação ao número total de ingressantes. Apesar do baixo percentual de atendimentos em relação ao número de ingressantes, é interessante notar a significativa escalada no número de atendimentos requeridos e realizados no período analisado, dispostos e comparados por meio do Gráfico 1, evidenciando o esforço da instituição no atendimento daqueles que requerem necessidades específicas.

Gráfico 1-Quantitativo de alunos atendidos pelo NAPNE do Instituto Federal de Rondônia *Campus* Porto Velho Calama nos anos de 2018, 2019 e 2020.



Fonte: Produção dos autores, 2020.

Este aumento no número de acompanhamento de alunos traz como consequência uma necessidade ainda maior de planejamento de ações por parte do NAPNE. Isso porque, conforme defendido por Marin e Braun (2020), para o ensino ser voltado a todos, deve-se conhecer a necessidade específica de cada um.

Quem é o estudante? Como ele aprende? O quê e como ensinar? É possível afirmar que o planejamento docente revela escolhas feitas com base em valores culturais e sociais, contextualizadas num tempo histórico. Atualmente pensar em um currículo para diversidade, realidade inerente às salas de aula das escolas públicas, é propor um ensino para todos e para cada um. (MARIN e BRAUN, 2020, p. 3).

Posta a necessidade específica de cada aluno, cabe um planejamento de ações de forma individualizada, que possam suprir as necessidades de cada aluno. O NAPNE, responsável por essa ação, tem diante desse aumento no número de acompanhamentos, um complexo desafio no sentido de adaptação nos currículos dos diferentes cursos.

Desafios na Adaptação Curricular

A Resolução nº 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011, regulamenta as condições básicas, composição, finalidade, atribuições e as especificidades do NAPNE, tendo, dentre suas atribuições: conceber propostas e projetos, propor adaptações que garantam o acesso e a permanência dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas no *Campus*, projetar cursos de capacitação, desenvolver instrumentos de avaliação que sejam abrangentes e criteriosos, por meio dos quais seja possível identificar claramente as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos e planejar e elaborar o material didático pedagógico a ser utilizado em consonância com as necessidades específicas de cada grupo de alunos (CONSUP/IFRO, 2011).

Tais atribuições, podem ser entendidas como adaptações do currículo, que, conforme defendido por Marin e Braun (2020), é como o caminho que se trilha, é a forma com que os conteúdos são previamente selecionados a serem ensinados e aprendidos, é o atendimento às necessidades e aos interesses coletivos a serviço de docentes e estudantes para a efetivação de aprendizagens significativas.

Para a efetivação destas adaptações, o NAPNE do IFRO *Campus* Porto Velho Calama é composto por profissionais com formações diferenciadas, sendo que parte dos integrantes do núcleo não possui formação específica em Educação Especial, assim como os demais professores do IFRO. Desta maneira, essa ausência de capacitação específica acaba por gerar dificuldades, ou até mesmo deficiências nos acompanhamentos. Outra problemática consiste no número reduzido de membros do NAPNE, que obriga, muitas vezes, o acompanhamento de mais de um caso para o mesmo membro. O quantitativo elevado de acompanhamentos (em relação aos membros integrantes do NAPNE) e a falta de capacitação, compromete a qualidade do ensino dos alunos com necessidades específicas. Isso é evidenciado por Ullrich e Vasques (2017), que explicitam a hipótese de que o surgimento de alguma situação a qual o professor não esteja preparado, ou alguma diferente dos parâmetros e dos referenciais curriculares, pode gerar insegurança desse professor, principalmente quando é necessária uma alteração no planejamento desenvolvido para toda a turma.

Tais dificuldades não são inerentes apenas àqueles membros do NAPNE que acompanham os alunos, pois, apesar do papel deles de orientar e adaptar materiais e metodologias, quem efetivamente o fará em sala de aula é o professor da disciplina. Muitos desses professores não detêm capacitação específica para os casos que surgem e, assim, também têm dificuldades nas adaptações curriculares requeridas. Marin e Braun (2020) também reconhecem que para determinados professores é desafiador entender as necessidades, limites e possibilidades dos estudantes e que é importante uma maior interação com práticas pedagógicas que favoreçam essas questões.

Para retratar as dificuldades encontradas pelos membros do NAPNE e também pelos professores em sala de aula quanto às adaptações destinadas aos alunos com necessidades específicas, recorreremos a um rápido relato de caso de acompanhamento feito pelos autores desse estudo que também são membros do NAPNE. Tal acompanhamento ocorreu no ano de 2019, com um aluno do Curso Técnico em Edificações, que não será identificado, portador de dislexia e *déficit* nos processos atencionais, conforme laudo entregue ao NAPNE.

O primeiro passo no acompanhamento do aluno, por parte do NAPNE, é ter ciência da condição do aluno e estudar formas de transpor as barreiras impostas pela necessidade específica apresentada. A partir disso, o membro do NAPNE que acompanha o aluno deve preencher um “Plano Individual de Atendimento do Estudante”, onde são apresentadas as necessidades específicas do aluno, o acompanhamento das atividades desenvolvidas com ele e a especificação do atendimento solicitado, como por exemplo adaptações curriculares, professor de apoio, material pedagógico diferenciado, entre outros. Este plano é desenvolvido e acompanhado junto aos professores de cada disciplina de forma separada, já que o aluno pode ter maior ou menor grau de dificuldade de acordo com a disciplina.

No caso analisado, o aluno foi acompanhado pelos autores deste artigo tanto via NAPNE quanto às aplicações de ações em sala de aula, já que os mesmos ministraram a disciplina de forma conjunta. Nesta disciplina, que tinha caráter mais teórico que prático, o aluno apresentava dificuldades de interpretar textos longos, dificuldades em lembrar das atividades a se fazer, além de dificuldades em se concentrar durante as aulas.

No plano individual deste aluno, foi requerido, após análise do NAPNE, a necessidade de adaptação curricular em conjunto com um professor de apoio. Contudo, a falta deste professor de apoio foi suprida com atendimentos extraclasse. No sentido de

adaptação do currículo a este aluno, algumas medidas foram implementadas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Adaptações curriculares por meio de medidas implementadas pelo NAPNE.

Medidas implementadas
Criação de agenda eletrônica para acompanhamento, junto aos pais, das atividades.
Dilação de tempo para as atividades propostas.
Redução de textos longos, de forma a deixá-los mais objetivos.
Priorização de atividades que requeiram apresentação oral.
Repetição de atividades, quando necessário, fora do horário de aula.
Disponibilização de material de apoio complementar, simplificado.

Fonte: Produção dos autores, 2020.

Neste caso em que a disciplina tinha mais cunho teórico, o aluno se desenvolveu bem, principalmente quando solicitado em apresentações orais, além de se desenvolver melhor quando as atividades se mostravam mais objetivas. Dessa maneira, com as adaptações feitas, foi possível perceber melhoria no rendimento do aluno na disciplina em questão, sendo um processo realizado em conjunto com os pais do aluno. Contudo, cabe destacar que, em outras disciplinas menos teóricas, mesmo com adaptações, o aluno não se desenvolveu tão bem.

Houve relatos de professores de duas outras disciplinas, com componentes práticos, de que o aluno não conseguia progredir, mesmo com as adaptações realizadas, e que os referidos professores também estavam com dificuldades em adaptar materiais e métodos àquela necessidade requerida. Neste caso, esses professores adotaram medidas como: atendimento extraclasse semanal obrigatório ao aluno, simplificação e sintetização de conteúdo a cada final de aula, repetição das avaliações realizadas, além de outras medidas presentes no Quadro 1. Diante disso, foi observado que, em certas disciplinas, havia dificuldade tanto para o professor quanto para a adaptação curricular, cuja capacitação em necessidades específicas era ausente a estes profissionais, quanto para o aluno em lidar com as adaptações realizadas.

Considerações Finais

Após realizar uma análise do quantitativo de alunos atendidos pelo NAPNE do IFRO *Campus Calama* no triênio 2018-2020, apresentado por meio do Gráfico 1, nota-se que, neste período, a escalada de atendimentos requeridos foi na ordem de 287,50%, o que representa quase o triplo do número de atendimentos feitos no período inicial analisado, evidenciando o desafio que o NAPNE tem quanto ao desenvolvimento de ações inclusivas. Este aumento de acompanhamentos a estudantes com necessidades específicas acaba evidenciando a dificuldade que diferentes docentes têm em adaptar conteúdos e metodologias a casos específicos. Como relatado por Marin e Braun (2020), o quantitativo elevado de alunos por turma faz com que os professores não consigam se aprofundar nos casos de alunos que exigem atenção específica, pois a diferenciação pedagógica não é uma ação improvisada, ao contrário, requer planejamento, avaliação das situações de aprendizagem dos estudantes e preparação de material didático específico.

Somado às dificuldades apresentadas pelos professores em realizar adaptações curriculares, há o crescente aumento nos números de atendimentos, em detrimento de uma equipe do NAPNE composta por um número baixo de servidores que, por vezes, precisam acompanhar mais de um aluno. Tais fatores culminam num desafio cada vez maior que o Núcleo se propõe a superar em prol do aluno com necessidades específicas. Assim, para que os acompanhamentos atinjam seus objetivos e para que as ações dos professores sejam mais assertivas, é necessário que estes profissionais sejam devidamente capacitados quanto às ações que devem ser despendidas a estudantes com necessidades escolares específicas, em específico as adaptações curriculares.

Tais atendimentos devem ser avaliados constantemente pelo NAPNE, de forma a ouvir relatos dos alunos atendidos, sugestões de professores e familiares, estudos e leituras de aprofundamento, para que o quantitativo de atendimentos, que só cresce nos últimos anos, seja de qualidade. Além destas medidas, cabe destacar que a divulgação do Núcleo é essencial para que a comunidade possa conhecer e eliminar qualquer tipo de resistência a este tipo de apoio, tão benéfico àqueles que detêm necessidades específicas e que precisam estar incluídos no ensino regular.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.
- _____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- _____. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- CONSUP/IFRO. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução n. 30, de 03 de outubro de 2011**. Portal do IFRO, Porto Velho, set. 2011. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Colorado_do_Oeste/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n_30_-_Regulamento_NAPNE.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Madri: Morata, 1991.
- ULLRICH, W; VASQUES, C. K. V. O outro na educação especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 290-314, maio/ago. 2017.
- OLIVEIRA, I. M. de; PADILHA, A. M. L.. **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2013.
- MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIN, M.; BRAUN, P.. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 020010, p. 1-27, 1 jan. 2020. Universidade Federal do Oeste do Para. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1154>>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- Portal IFRO. **Sobre o IFRO**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/sobre-o-ifro>. Acesso em 20 dez. de 2019.
- RODRIGUES, D.. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo Editora Moderna, 2019. Disponível em:

<<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

TOLEDO, M. C. M. de. Universidade e inclusão Social: Experiência recente da Universidade de São Paulo com a criação da EACH e a implantação do INCLUSP. In: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Antônia Vitória Soares Aranha. (Org.). **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 44-66.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMANCIO FILHO, A.. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p. 207-222, Jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2020.

POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS): EM FOCO O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

PEDAGOGICAL POLICIES AND PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF RIO GRANDE DO SUL (IFRS): FOCUS ON THE ROLE OF THE ACCESSIBILITY CENTER

Clarissa Haas¹
Carolina Mross Sozo²

Resumo: O presente estudo investiga a política de educação inclusiva do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), localizado no estado do Rio Grande do Sul, propondo como foco central mapear e analisar o papel do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), com especial atenção ao percurso do núcleo no ano de 2019. Por meio de uma abordagem qualitativa e documental, com base na documentação pedagógica do núcleo busca-se identificar a sua representatividade perante a comunidade acadêmica; analisar as principais ações desenvolvidas pelo núcleo para mediar a educação inclusiva com foco no ensino, pesquisa e extensão; discutir as possibilidades e os desafios enfrentados pelo núcleo para fortalecer a política de educação inclusiva no âmbito do seu território. Reconhece-se na trajetória institucional do IFRS sua natureza inclusiva e o direcionamento de esforços para consolidar a perspectiva da educação inclusiva, por intermédio dos NAPNEs como agentes mediadores da inclusão escolar, em convergência com os dispositivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, apresenta-se como desafios a necessidade de ampliar a representatividade do núcleo perante a comunidade acadêmica, por meio da previsão institucional de dispositivos que garantam a regularidade e o pleno atendimento de suas atribuições para fortalecimento de uma cultura inclusiva no seu território.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Núcleos de Acessibilidade; NAPNE.

Abstract: This study investigates the inclusive education policy of the Federal Institute of Rio Grande do Sul, located in the state of Rio Grande do Sul, proposing as a main focus to map and analyze the role of the Service Center for People with Specific Educational Needs (NAPNE), with special attention to the center's path in 2019. Through a qualitative and documentary approach, based on the pedagogical documentation of the center, the study seeks to identify its representativeness to the academic community, to analyze the main actions developed by the center to mediate inclusive education with a focus on teaching, research and extension, to discuss the possibilities and challenges faced by the center to strengthen inclusive education policy in its territory. The institutional path of IFRS carries an inclusive nature and the direction of efforts to consolidate the

¹ Doutora e Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS). Pedagoga (UNISC). Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS). Professora efetiva do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul – RS. <https://orcid.org/0000-0002-8526-7200>. E-mail: cla.haas@hotmail.com

² Cursa Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Caxias do Sul. Integrante do projeto de pesquisa Formação Inicial Docente e Ação Pedagógica nos Processos Escolares Inclusivos, como bolsista de Iniciação Científica CNPq. <https://orcid.org/0000-0001-6352-1004>. E-mail: carolina.sozo@caxias.ifrs.edu.br

perspective of inclusive education, through NAPNEs as mediators of school inclusion, in convergence with the National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education. However, there are challenges such as the need to expand the representativeness of the center to the academic community, through the institutional prediction of devices that ensure regularity and complete fulfillment of its attributions to strengthen an inclusive culture in its territory.

Keywords: Inclusive Education; Accessibility Center; NAPNE.

Os institutos federais e sua natureza inclusiva

A política dos institutos federais representa o investimento em uma educação pública e gratuita, em uma perspectiva de emancipação humana. Ao primar por uma organização pedagógica verticalizada e contextualizada, os institutos atendem da educação básica ao ensino superior, aliando ciência, tecnologia e trabalho. Conforme Pacheco (2010):

Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. (PACHECO, 2010, p. 16)

Portanto, a criação dos institutos federais traz em seu bojo a aposta em uma sociedade mais democrática e inclusiva que, por meio da desterritorialização de seus *campi*, amplia consideravelmente a oferta da educação básica e profissional para todas as regiões do país, e simultaneamente qualifica sua comunidade acadêmica para serem produtores de conhecimento e de tecnologias e não meros consumidores ou reprodutores.

Para este estudo, investimos em conhecer e investigar a política de educação inclusiva do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, localizado no estado do Rio Grande do Sul. O IFRS conta com 17 *campi*, distribuídos entre 16 municípios do Rio Grande do Sul. De acordo com dados de 2019, há cerca de 27 mil alunos, 1.150 professores, 990 técnicos-administrativos e 200 opções de curso (IFRS, 2019d). Oferece cursos de formação inicial continuada (cursos rápidos), cursos técnicos de nível médio (de forma integrada e subsequente), de graduação e de pós-graduação (especialização e mestrado). Sua criação data de 2008 e tem como pilar a perspectiva da educação inclusiva, o que pode ser constatado em sua missão institucional, conforme publicação no site do IFRS:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais. (IFRS, 2019d)

A criação institucional do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) surge em atendimento a um conjunto de dispositivos da Política Nacional de Educação Especial que, por sua vez, apontavam a necessidade de criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Citamos o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que, em seu artigo 5º, traz a previsão da estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições mencionadas. Também, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior Incluir (BRASIL, 2013), implementado em 2005, previa a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, sendo estes responsáveis pela “[...] organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica” (p. 03).

Como dispositivo central da política institucional de educação inclusiva, o IFRS criou o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no ano de 2014 (IFRS, 2014a). Este núcleo, criado em cada *campus* por meio de portaria, é “[...] um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição” (IFRS, 2014a, p. 02).

Portanto, este estudo tem como objetivos principais:

- Mapear o percurso do NAPNE do *Campus* Caxias do Sul – IFRS ao longo do ano de 2019, buscando identificar a representatividade do núcleo perante a comunidade acadêmica e as principais ações desenvolvidas com foco no ensino, pesquisa e extensão.
- Analisar as possibilidades e os desafios enfrentados pelo núcleo de acessibilidade para fortalecer a política de educação inclusiva no âmbito do seu território.

Baseamo-nos em uma proposta metodológica de abordagem qualitativa, de caráter documental, priorizando os documentos institucionais do IFRS e a documentação pedagógica do núcleo. Utilizamos o levantamento estatístico como uma ferramenta complementar para a inferência dos aspectos qualitativos, de modo que são realizados estudos estatísticos por meio da análise das portarias de designação dos membros do

NAPNE em 2019, identificando proporcionalmente, a vinculação e atuação dos servidores docentes, técnicos, estudantes, bem como membros da comunidade externa.

Também analisamos a documentação pedagógica produzida pelo núcleo, na forma de atas das reuniões ordinárias e extraordinárias e informes das ações do corrente ano, com intuito de mapear e analisar os temas centrais de intervenções do núcleo, a recorrência desses assuntos, bem como as alternativas e desafios identificados frente a eles.

Marques e Almeida (2012) e Pinazza e Fochi (2018) nos oferecem pistas significativas para conceber a documentação pedagógica como registros ou narrativas que aliam a experiência teorizada e refletida a respeito das práticas pedagógicas. Conforme Marques e Almeida (2012), a documentação pedagógica é a “[...] sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (p. 445, grifo das autoras). Pinazza e Fochi (2018) tratam a documentação pedagógica como uma “ferramenta poderosa na reconstrução de significados” (p. 24).

Assim, para sistematização dessa análise, ao todo foram analisados 25 documentos (20 atas e 05 informes), sendo que se considerou como eixos os pilares em que se baseiam as atribuições do núcleo e da própria instituição. Em outras palavras, as atuações prioritárias em ações de ensino, pesquisa e extensão foram elencadas como as principais categorias de análise.

Além disso, compartilhamos neste estudo uma breve contextualização acerca das diretrizes normativas do IFRS na implementação da política institucional de educação inclusiva, mostrando como esse movimento caminha em paralelo e converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A processualidade da política institucional de educação inclusiva no IFRS

A história da política de educação inclusiva do IFRS pode começar a ser contada a partir de 2010, dois anos depois de sua criação.

Em 2010, foi criada a Consultoria de Ações Inclusivas pela Portaria nº 168/2010 (IFRS, 2010). E, por meio da Portaria nº 51/2012 (IFRS, 2012), foi institucionalizada a Assessoria de Ações Inclusivas, cuja designação foi alterada para Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, por meio da Portaria nº 1.179/2018 (CORADINI; SANTOS, 2020).

No ano de 2014, foram instituídas duas resoluções que contribuem para a educação inclusiva dentro do IFRS.

A Resolução nº 022/2014 aprovou a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Em seu Art. 1º (IFRS, 2014b) consta que essa política é orientada para ações de inclusão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos. E no § 1º deste mesmo artigo, menciona que esta política:

[...] propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. (IFRS, 2014b, p. 02)

Entre os princípios desta política, é possível ler no artigo 2º, inciso VII “a universalização da educação inclusiva”. No Art. 3º (IFRS, 2014b) da mesma resolução, citam-se algumas medidas para implementação da educação inclusiva, tais como: dotação de recursos financeiros no orçamento anual do IFRS para implementação, desenvolvimento e continuidade das Ações Afirmativas no âmbito do Instituto; a implantação e institucionalização, nos *campi*, de Núcleos de Atendimento; a reserva de no mínimo 5% das vagas nos processos seletivos para estudantes do IFRS, para pessoas com deficiência; a acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes; a acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFRS; e a formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

A Resolução nº 020/2014 (IFRS, 2014a), por sua vez, aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Este núcleo é composto por servidores e membros colaboradores, como discentes e seus familiares, estagiários e representantes da comunidade externa, sob a coordenação de um servidor efetivo. A coordenação do núcleo conta com um coordenador/presidente, um secretário e seus respectivos suplentes (IFRS, 2014a).

Na nomenclatura utilizada pelo núcleo “necessidades educacionais específicas” fica explícito que o público-alvo é mais amplo do que aquele previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Necessidades educacionais específicas são “todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam

em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem” (IFRS, 2014a, p. 02). Ou seja, o núcleo não atende apenas alunos que possuem alguma deficiência, mas, também, oferece atendimento aos alunos que possuem necessidades educacionais, de acordo com o que está previsto na Resolução nº 020/2014.

São finalidades do NAPNE: incentivar, mediar e facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de pessoas com necessidades educacionais específicas; contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva; incentivar, participar e colaborar no desenvolvimento de parcerias com instituições que atuem com interesse na educação/atuação/inclusão profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas; participar do Ensino, Pesquisa e Extensão nas questões relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas nos âmbitos estudantil e social; promover a divulgação de informações e resultados de estudos sobre a temática, no âmbito interno e externo dos *campus*; promover a cultura da educação para a convivência, aceitação e respeito à diversidade; integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade; garantir a prática democrática e a inclusão como diretriz do *campus*; buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição, e; promover capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, entre outras atribuições que corroborem na execução da política de ações afirmativas do IFRS (IFRS, 2014a).

Na sequência, foi aprovada a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação, por meio da Resolução Consup nº 30/2015 (IFRS, 2015c), sendo dispostas: 1 vaga para negros, 1 vaga para indígenas e 1 vaga para pessoas com deficiência. No mesmo ano, por intermédio da Portaria nº 1.153/2015 (IFRS, 2015b) houve a criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) e a Instrução Normativa PROEX/IFRS nº 10/2015 (IFRS, 2015a), que regulamentou a atuação do CTA.

Já no ano de 2017 foi aprovado o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAFs), por meio da Resolução Consup nº 38/2017 (IFRS, 2017). Este núcleo congrega as ações dos núcleos dedicados às temáticas afro-brasileiras e indígenas, gênero e sexualidade e necessidades educacionais específicas.

Em dezembro de 2018 entrou em vigor a Instrução Normativa nº 12 (IFRS, 2018a), que regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades

educacionais específicas do IFRS (IFRS, 2018a). Essa orientação foi atualizada pela Instrução Normativa PROEN/IFRS nº 07/2020 (IFRS, 2020). Em ambas as normativas, o Plano Educacional Individualizado é apresentado como um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante a fim de otimizar o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência e outras especificidades. Entendemos que a discussão sobre acesso ao currículo aos estudantes com deficiência é um tema muito complexo e que merece dedicação em novos estudos.

No que diz respeito à escolarização dos estudantes com deficiência, entendemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe como instrumento político e pedagógico relevante a viabilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito das instituições de ensino. O IFRS ainda não conta com a implementação dessa política. Sabe-se que poucos *campi* encontraram soluções pontuais e de curto prazo para essa questão designando códigos de vaga para a contratação de profissionais especializados em educação especial em caráter temporário. Observamos como aspecto positivo a menção de Coradini e Santos (2020), quanto ao compromisso institucional do IFRS com a implementação dessa política, sinalizando para ações futuras nesse sentido. Conforme Coradini e Santos (2020), o AEE:

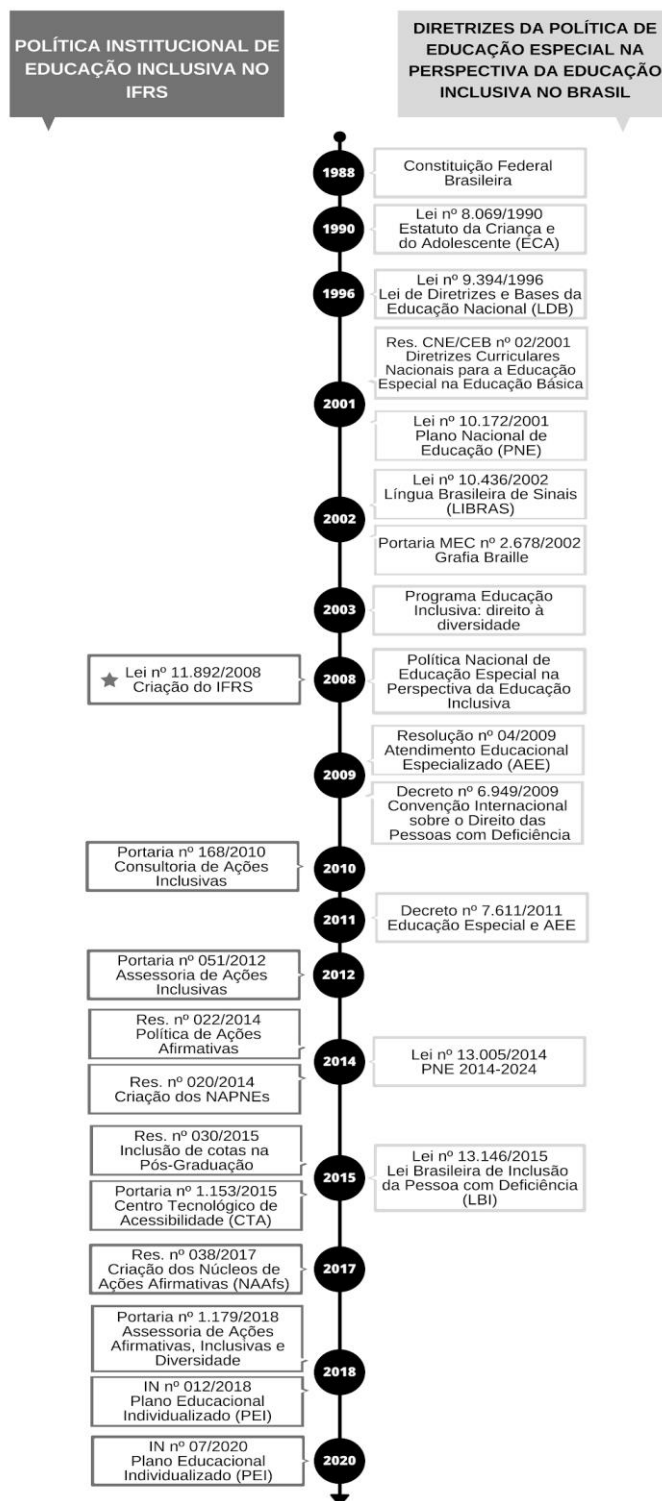
[...] visa garantir o pleno acesso e a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, por meio do atendimento às necessidades educacionais específicas apresentadas, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (CORADINI; SANTOS, 2020, p. 16).

Na figura 1, estabelecemos um paralelo entre os principais dispositivos nacionais da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as diretrizes da política institucional de educação inclusiva no IFRS. Observa-se que no momento de criação do IFRS (2008) já havia vários dispositivos nacionais assegurando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Citamos como marco inaugural da perspectiva da educação inclusiva a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), trazendo em sua concepção cidadã a garantia dos direitos individuais e coletivos. Como diretrizes norteadoras da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ressaltamos os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) no mesmo ano de criação do IFRS.

Destacamos, ainda, a importância para assegurar a Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva na atualidade, os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009b); o Decreto Federal que aprova a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a); o Decreto Federal que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Na figura 1 também destacamos outros dispositivos em âmbito nacional que consideramos complementares (e igualmente relevantes) na implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Figura 1 – Comparativo entre a política institucional de educação inclusiva no IFRS e diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

NAPNE *campus* Caxias do Sul – IFRS e sua representatividade

Em conformidade com a Res. 020/2014 (IFRS, 2014a), que cria os NAPNES no IFRS, o *campus* Caxias do Sul oficializou a primeira portaria de designação da coordenação do núcleo em março de 2011, por intermédio da Portaria nº 22 (IFRS, 2011). Neste momento, a portaria limitava-se à designação da coordenação (a cargo de uma

profissional do quadro técnico da instituição na área da Pedagogia) e não trazia a designação dos membros, o que sinaliza a caminhada inicial do núcleo em busca de articular e engajar servidores para atuar nas demandas e atribuições da educação inclusiva.

Desde 2011 ocorreram atualizações e reedições da portaria em várias ocasiões em que houve a troca da coordenação e de seus membros. Observa-se que a coordenação esteve a cargo de profissional do quadro técnico da área da Pedagogia; de docentes ministrantes de disciplinas propedêuticas ou de formação geral (Matemática; História; Pedagogia) e vinculados aos cursos de formação docente da instituição; de profissional do quadro técnico de nível médio vinculado ao Departamento de Ensino, com formação em nível superior na área da Pedagogia.

Como evidência dos desafios que constituem a manutenção de um serviço sem a vinculação de membros efetivos, em agosto de 2018 foi publicada a Portaria nº 260 (IFRS, 2018b) revogando a anterior e desativando o núcleo, que, portanto, voltou a ser ativado em janeiro de 2019, mediante a Portaria nº 018/2019 (IFRS, 2019a). Portanto, oficialmente, o núcleo esteve desativado por cerca de cinco meses, haja vista que não houve servidores voluntários para atuar na sua coordenação.

Ao longo de 2019, foram editadas 3 portarias de nomeação do núcleo. A primeira portaria (IFRS, 2019a), datada de 31 de janeiro de 2019, cumpre com o propósito de reativar o núcleo, uma vez que ele esteve oficialmente desativado no período de 21 de agosto de 2018 a 30 de janeiro de 2019. Nessa portaria havia 9 membros vinculados, sendo 3 docentes e 6 técnicos. Na data de 4 de abril de 2019 houve a reedição e atualização da portaria por motivo de inclusão de novos membros (IFRS, 2019b), registrando-se os seguintes dados: 5 docentes, 2 discentes e 6 técnicos. A terceira portaria, por sua vez, datada de 19 de setembro de 2019 (IFRS, 2019c), registrou 4 docentes, 6 discentes, 6 técnicos e 1 membro externo.

Ao analisarmos as portarias em busca de uma média estatística da vinculação dos membros obtemos os seguintes resultados: 31,77% de docentes; 49,37% técnicos; 16,89% estudantes; 1,96% membros externos. Dentro do perfil dos docentes vinculados ao núcleo, identificamos professores que atuam nos cursos de ensino médio integrado e ensino superior da instituição, cujas turmas há casos de estudantes com necessidades educativas especiais que os mobilizam e desafiam na preparação e execução das aulas. Portanto, veem no núcleo um espaço de formação continuada. São professores das seguintes áreas de conhecimento: Educação Física, Língua Brasileira de Sinais (Libras),

Matemática, Química e Pedagogia. A contar de 2019, a docente que coordena o NAPNE é da área da Pedagogia e tem formação acadêmica e experiência profissional na área da educação especial e processos escolares inclusivos, o que, por sua vez, não é regra dentro da conjuntura dos núcleos de acessibilidade, ou seja, nem sempre a coordenação e os membros do NAPNE têm formação acadêmica na área. O que se observa é que, em geral, os membros são pessoas que desenvolvem saberes na experiência, disparados pela necessidade de acolher os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) matriculados na instituição.

Os técnicos vinculados ao NAPNE são profissionais dos seguintes setores: Departamento de Ensino e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Percebe-se nos perfis dos técnicos a vinculação ao NAPNE devido à própria natureza da função que exercem, no caso dos profissionais vinculados às atividades de ensino, e de profissional que tem afinidade pessoal e acadêmica com a área da educação especial, especificamente, com a Tecnologia Assistiva, no caso da profissional vinculada à TIC. Entre os técnicos incorporados ao NAPNE, a partir de julho de 2019 houve a contratação temporária de uma profissional de ensino superior para atendimento a pessoas com deficiência. Sua contratação foi amparada em decisão do Ministério Público, a partir de ação impetrada por familiar de estudante com deficiência, matriculado em curso de ensino médio integrado na instituição. No momento de abertura do edital de contratação valorizou-se o seguinte perfil: formação mínima em Licenciatura em Pedagogia. Essa profissional foi vinculada imediatamente ao NAPNE.

Os estudantes vinculados ao NAPNE são bolsistas³ de pesquisa e ensino em ações desenvolvidas pela coordenação do NAPNE com o intuito de fortalecer o próprio núcleo na realização de suas atribuições junto à comunidade acadêmica. Os bolsistas no ano em questão são dos seguintes cursos de nível superior: Licenciatura em Matemática; Tecnologia dos Processos Gerenciais; Engenharia da Produção.

Com relação à média de presenças dos membros do NAPNE, por segmento em 2019, obtivemos a seguinte estatística: 55,56% docentes; 46,30% técnicos; 97,62% estudantes, 0% membros externos. Os dados auxiliam a compreender os desafios de

³ No ano de 2019, o NAPNE contou com 09 bolsistas vinculados aos projetos citados na sequência. Pesquisa: “Formação inicial docente e ação pedagógica sobre os processos escolares inclusivos” (02 bolsistas); Memória pedagógica sobre os processos escolares inclusivos: documentar para comunicar e incluir (02); Ensino - “Monitoria acadêmica/tutoria de pares” (04); Ações indissociáveis: “Ajudas técnicas e recursos de acessibilidade à inclusão escolar no *campus* Caxias do Sul - IFRS” (01). Apoio: Fomento Interno/IFRS e Fomento Externo (CNPQ e FAPERGS).

manter o serviço ativo. A presença dos professores e técnicos é bastante oscilante nas reuniões e dependente de estarem com tempo para realizarem as próprias funções do cargo que ocupam e conciliar com as demandas do núcleo. Quanto à vinculação de membro externo, embora o núcleo tenha registrado pela primeira vez o interesse de uma profissional da área de Libras e a vinculado como membro externo, sua presença não se efetivou em nenhuma reunião durante o ano. Os dados também demonstram que a maior adesão ao núcleo é dos estudantes, que, por sua vez, constituem-se como o suporte principal para o desenvolvimento das ações do núcleo. Se, por um lado, é muito interessante a oportunidade formativa aos estudantes e o interesse demonstrado pelas novas gerações à cultura da educação inclusiva, por outro, nos preocupa que sejam estudantes em formação, em vez de os profissionais que se envolvem com a maior parte das atividades do núcleo. Evidentemente, os estudantes são acompanhados e orientados sistematicamente pela coordenação do núcleo; de toda forma, cabe a crítica de que são estudantes experienciando um processo de aprendizagem e suprimindo a ausência dos servidores efetivos no núcleo.

Em geral, a característica do núcleo é a renovação permanente de seus membros, sendo poucos os servidores que se mantêm por muito tempo vinculados ao serviço.

Na tabela a seguir, apresentamos a porcentagem da presença mensal dos membros do NAPNE nas reuniões ordinárias de 2019. A média geral de presença dos membros nas reuniões ordinárias é de 57,32%.

Tabela 1 – Porcentagem da presença mensal dos membros do NAPNE nas reuniões ordinárias em 2019

Mês	Presença (%)
Fevereiro	66,67%
Março	33,33%
Abril	76,92%
Maiο	61,54%
Junho	46,15%
Julho	53,85%
Agosto	53,85%
Outubro	47,06%
Novembro	76,47%

Fonte: Elaboração própria.

Assim, embora haja uma concentração de esforços por parte de um grupo de pessoas e o desejo evidente de apoiar a inclusão escolar na instituição, a representatividade do núcleo é um aspecto merecedor de atenção no IFRS e em outros institutos federais. Perinni (2018), em sua pesquisa sobre os NAPNEs do Instituto Federal do Espírito Santo, mostra que não está clara a representatividade deste núcleo diante da comunidade escolar e aponta para a urgente necessidade de as ações serem tomadas em âmbito de instituição e não por um grupo de servidores engajados no processo inclusivo. Perinni (2018) destaca que:

É preciso entender que o estudante é um estudante da instituição e, por isso, deve ser reconhecido como tal para que as ações que contribuam na garantia do direito de todos à educação não sejam tomadas como esporádicas e transitórias frente às demandas que surgem. (PERINNI, 2018, p. 60)

A realidade apresentada pela autora em seu estudo condiz com a situação do IFRS e nos instiga a buscar formas para avançar no debate junto aos nossos pares.

Práticas do NAPNE campus Caxias do Sul – IFRS

Com base na análise das atas das reuniões ordinárias e extraordinárias realizadas ao longo do ano de 2019, bem como dos informes produzidos à comunidade acadêmica pela coordenação do NAPNE, selecionamos os principais temas que mobilizaram as reflexões e, conseqüentemente, as ações do núcleo, organizando-os nos eixos ou categorias: ensino, pesquisa e extensão. No eixo ensino, os assuntos tratados por ordem de maior recorrência foram: estudos de caso de estudantes com necessidades educacionais

específicas; elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI); apoios pedagógicos para os estudantes com necessidades educacionais específicas, na forma de projeto de ensino “Tutoria de Pares” desenvolvido com colaboração dos bolsistas; demandas de contratação de recursos humanos (intérprete de libras; monitor ou cuidador educacional; profissional de ensino superior para atendimento aos estudantes com deficiência); acessibilidade curricular, produção de material didático acessível associada ao registro das boas práticas.

No eixo pesquisa identificamos os seguintes temas tratados: construção do site do NAPNE e pesquisa realizada pelos bolsistas para “alimentar” o site sobre temáticas envolvendo os processos escolares inclusivos; estudos dirigidos sobre as diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase no aprofundamento do entendimento sobre a concepção social de deficiência, quebra de barreiras, acessibilidade, desenho universal e tecnologias assistivas.

No eixo extensão os principais assuntos tratados foram planejamento e execução de ações de extensão, tais como, as “oficinas inclusivas” que contaram com a parceria de agentes da comunidade externa na proposição; planejamento e projeto de investimento de repasse de recurso financeiro pela reitoria em ações afirmativas; confecção de materiais de divulgação do núcleo entre a comunidade interna e externa ao *campus*.

Embora os eixos estejam diretamente interligados, entendemos que essa categorização cumpre finalidade didática para o reconhecimento das principais ações desempenhadas pelo núcleo. Nesse sentido, identificamos as ações de ensino como sendo o elemento agregador dos demais eixos, o foco principal de investimento do núcleo, e passamos a tecer breves considerações a respeito de algumas dessas ações. Portanto, no que se refere às temáticas com foco no ensino, fica evidente a condução de ações que possam subsidiar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas do ponto de vista da identificação dos estudantes em articulação com diferentes setores da instituição, tais como, Registros Acadêmicos, Assistência ao Aluno e Departamento de Ensino.

No ano em análise ocorreu a implementação da IN 12/2018 (IFRS, 2018a), que prevê a necessidade de formulação do Plano Educacional Individualizado; logo, as formas de viabilizar esse registro, a intencionalidade e uso pedagógico desse dispositivo foram intensamente discutidas nas reuniões do grupo e em reuniões extraordinárias com coordenações de cursos, docentes, familiares de estudantes com necessidades educacionais específicas, professores do Atendimento Educacional Especializado das

escolas anteriores dos estudantes ingressantes no IFRS no ano em questão. Os registros dão conta de evidenciar que essa é uma reflexão inacabada e que carrega em seu bojo muitas tensões a respeito da compreensão dos profissionais sobre o que são estratégias pedagógicas individualizadas, adaptações ou flexibilizações curriculares. Nosso entendimento é de que o caminho de investimento deva ser a acessibilidade curricular, a qual entendemos como o trabalho pedagógico concebido em uma dimensão simultaneamente individual e coletiva. Envolve estratégias pedagógicas individualizadas referendadas na proposta coletiva para a turma, a vigilância para que todos os estudantes participem do projeto educativo a partir de suas potencialidades e necessidades. A definição do plano de acessibilidade curricular não pode preceder o encontro com o estudante e as incertezas do processo pedagógico devem ser valoradas como elementos para avançar qualitativamente na aposta da educabilidade do outro.

Nesse viés, o espaço destinado às reuniões para estudo de casos específicos dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a partir das narrativas orais dos profissionais envolvidos e por meio dos registros no PEI, ganha uma dimensão muito importante. Conforme Haas (2016, p. 18), as narrativas de cenas cotidianas escolares é uma forma de analisar a distância irreduzível entre a política como dispositivo de norma ou lei e a política praticada nos cotidianos como currículo “real” e possível, pondo em evidência os desafios, auxiliando a tomada de decisões e a abertura de caminhos na singularidade de cada prática pedagógica delimitada por uma configuração política mais ampla.

Identificamos como um elemento igualmente importante, vinculado às ações de ensino, a atuação propositiva do NAPNE buscando fomentar uma política de educação inclusiva pautada na composição de uma equipe com profissionais de apoio e especializados. Em muitos momentos, o grupo discutiu alternativas para viabilizar a contratação de profissionais temporários, registrando posição formal junto à gestão do *campus* quanto à importância de fomentar uma política a longo prazo sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Considerações

A criação do IFRS data de 29 de dezembro de 2008 e o *campus* Caxias do Sul entrou em funcionamento no ano de 2010, em sede provisória, vindo a ocupar sua sede permanente em 2014. Assim, percebe-se que, em 10 anos, o IFRS avançou bastante na implementação de uma política de educação inclusiva ao formalizar dispositivos normativos que buscam promover o acesso, a permanência e a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Neste sentido, o núcleo de acessibilidade (NAPNE) cumpre uma função importante como mediador dos processos de aprendizagem sobre a inclusão escolar de sua comunidade acadêmica, identificando os aspectos desafiadores em cada contexto e propondo novos arranjos organizacionais ao trabalho pedagógico, investindo na pesquisa e na construção de estratégias construídas de modo cooperativo e colaborativo, instigando a participação e as possibilidades de todos como agentes de inclusão escolar, auxiliando no reconhecimento dos conhecimentos específicos que podem nortear as práticas pedagógicas inclusivas, documentando e registrando a memória das experiências de inclusão escolar no âmbito de cada *campus* e corroborando para o desenvolvimento organizacional da instituição.

Certamente, ainda há muitos desafios a serem superados para otimizar a inclusão plena dos seus estudantes, em especial no que se refere ao fortalecimento do NAPNE. Embora reconheçamos a importância do núcleo, fazemos uma crítica à fragilidade do serviço, uma vez que são poucos núcleos entre os 17 *campi* do IFRS que possuem servidores efetivos.

No caso do *campus* de Caxias do Sul (IFRS), observamos, a partir da atuação do NAPNE em 2019, o movimento oscilante de participação de seus membros entre docentes e técnicos. A participação da comunidade externa foi restrita a momentos pontuais de formação continuada. A regularidade e o engajamento nas ações do núcleo ocorreram com maior evidência entre os estudantes bolsistas de pesquisa e ensino. Portanto, o NAPNE Caxias do Sul, para atender suas funções busca arranjos criativos, apostando em projetos nos quais os estudantes desenvolvem processos de aprendizagem em colaboração com as ações do núcleo. Entendemos que esse arranjo é interessante do ponto de vista de fomentar a cultura inclusiva entre as novas gerações, mas não deve ser a forma principal de realização das ações do núcleo.

A partir dos principais assuntos tratados pelo Núcleo, em seus momentos de reuniões, fica evidente a complexidade das demandas, do ponto de vista político e pedagógico. Os assuntos também sinalizam que o IFRS *Campus* Caxias do Sul vivencia

um momento em sua trajetória institucional que, de certa forma, pode ser estendido aos demais *campi* da instituição, em que os dispositivos para garantia do acesso por parte dos estudantes já foram consolidados. No *campus* Caxias do Sul, no intervalo de 2015 a 2019, as matrículas dos estudantes com NEE aumentaram 8,5 vezes em relação ao número inicial (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019).

Assim, o desafio institucional principal envolve o fluxo escolar dos estudantes com NEE, por meio da viabilização de estratégias e apoios variados que garantam o acesso ao conhecimento pelos estudantes.

Reconhecemos na trajetória institucional do IFRS sua natureza inclusiva e o direcionamento de esforços para consolidar a perspectiva da educação inclusiva, por meio dos NAPNEs, em convergência com os dispositivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Constatamos como desafios a necessidade de ampliar a representatividade do núcleo perante a comunidade acadêmica, por meio da previsão institucional de dispositivos que garantam a regularidade e o pleno atendimento de suas atribuições para fortalecimento de uma cultura inclusiva no seu território. Um dos caminhos nos parece ser a vinculação de profissionais efetivos com capacitação na área da educação especial, a previsão de profissionais concursados nas áreas de conhecimento da educação especial, tais como tradutor/intérprete de Libras em todos os *campi*, a aposta na viabilização do Atendimento Educacional Especializado como dispositivo pedagógico central da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aliado à necessidade de amadurecimento das práticas de acessibilidade curricular, bem como o investimento permanente na formação continuada de sua comunidade acadêmica e território.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

_____. **Documento Orientador Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu–2013**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____. **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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

CORADINI, L.; SANTOS, M. P. dos. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. In: SONZA, A. P. *et al.* (orgs.). **Afirmar – a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020, p. 8-17. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eTHcEJm7oykouKkg5-GFBKATAIEUWXp1/view>. Acesso em: 19 jun. 2020.

HAAS, C. **“Isto é um jogo”**: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil-RS, 2016.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 168, de 14 de maio de 2010**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2010, p. 18. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/boletim_servico_maio-6.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 022, de 30 de março de 2011**. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2011, p. 26. Disponível em: http://www.caxias.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2011410134555622marco_2011-1.pdf_caxias.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 051, de 19 de agosto de 2012**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2012, p. 12. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/boletim_servico_fevereiro-5.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014** – Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2014a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014** – Política de Ações Afirmativas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa PROEX/IFRS nº 10, de 07 de dezembro de 2015** – Regulamenta a atuação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/2015117165852535in_10_-_2015_-_regulamenta_a_atuacao_do_cta_do_ifrs.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 1153, de 19 de agosto de 2015** – Criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Portaria-1153_2015.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 030, de 28 de abril de 2015** – Inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e Pessoas com Deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2015c. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2015414144522662resolucao_30_15_aprovacao_inclusao_de_cotas_nos_proc_selecao_pos-graduacao_ifrs-1.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017** – Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAs) do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa nº 12, de 21 de dezembro de 2018** – Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2018a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 260, de 21 de agosto de 2018**. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2018b, p. 12. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/caxias/wp-content/uploads/sites/8/2018/10/Boletim-Agosto-de-2018.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 018, de 31 de janeiro de 2019** – Designar servidores como membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS *Campus* Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2019a. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/Portaria-n%C2%BA-018-NAPNE-assinada.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 095, de 04 de abril de 2019** – Designar servidores como membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS *Campus* Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2019b. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/02/Portaria-n%C2%BA-095-NAPNE-assinada.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Portaria nº 221, de 19 de setembro de 2019** – Designar servidores como membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFRS *Campus* Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: IFRS, 2019c. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/02/Portaria-n%C2%BA-221-NAPNE-assinada.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Sobre o IFRS**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2019d. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4639/4582>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NAPNE. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRS – *Campus* Caxias do Sul. **Informes e atas**. Caxias do Sul, RS: NAPNE IFRS – *Campus* Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/informes/>. Acesso em: ago. 2020.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal, RN: IFRN, 2010, 28 p. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PERINNI, S. T. Do direito à educação: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: DRAGO, R.; ARAÚJO, M. P. M. (orgs). **Educação Especial e educação inclusiva: teoria, pesquisa e prática**. São Carlos: Pedro & João editores, 2018, p. 47-69.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: QUAIS DELINEAMENTOS? QUAIS MODOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AT THE FEDERAL INSTITUTE OF ESPÍRITO SANTO: WHAT OUTLINE? WHAT IS THE ROLE OF THE TEACHER?

Carline Santos Borges¹
Mariza Carvalho Nascimento Ziviani²
Renata Clara Costa Perovano³

Resumo: O presente texto, objetiva relatar a experiência de atuação pedagógica de três professoras do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Nova Venécia*, Centro-Serrano e Serra, tomando como princípio as frentes de trabalho expostas na Nota Técnica-SEESP/GAB/nº 11/2010. Discute os modos de atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado e tece reflexões sobre as experiências e práticas de ensino colaborativo dos professores de Atendimento Educacional Especializado, dialogando com as percepções dos modos de organização do trabalho nos contextos de inclusão escolar. Adota a concepção do atendimento educacional especializado como ação pedagógica que envolve frentes de trabalho. Para tanto, as práticas pedagógicas das professoras do atendimento educacional especializado baseiam-se na perspectiva Histórico-Cultural em Vygotsky e em estudiosos no campo da Educação Especial como Baptista, Kassar, dentre outros. Metodologicamente, adota a pesquisa do tipo exploratória, com delineamento descritivo-exploratório por relatar três experiências diferentes de professoras do atendimento educacional especializado. Conclui-se que o atendimento educacional especializado é uma ação pedagógica que envolve questões de trabalho para além do contraturno e o professor do atendimento educacional especializado tem papel fundante nesse processo de garantir a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ressalta a importância de garantir a permanência de tais professores nos contextos escolares, sobretudo nos Institutos Federais, para que o trabalho tenha continuidade além de se criar e desenvolver a identidade docente do professor do atendimento educacional especializado que muito tem a potencializar na construção da educação inclusiva nas escolas comuns brasileiras.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Instituto Federal do Espírito Santo.

¹ Doutora e mestra em Educação (PPGE/Ufes). Estágio Doutoral no exterior (IE/ULisboa). Membro dos grupos de pesquisa: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (Ufes); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI (UFFS). Gerente de Políticas para a pessoa com deficiência da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Estado do Espírito Santo. <https://orcid.org/0000-0002-3792-6021>. E-mail: carlineborges@hotmail.com.

² Mestra em Educação (PPGE/Ufes). Professora e Coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino do município de Pinheiros. <https://orcid.org/0000-0002-5957-1022>. E-mail: mariza.cnz@gmail.com.

³ Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva, Artes e em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase em alfabetização. <https://orcid.org/0000-0002-4893-4369>. E-mail: renataperovano85@gmail.com

Abstract: This text aims to report three teachers' pedagogical performance experience in specialized educational assistance in the context of the Federal Institute of Espírito Santo - Campus Nova Venécia, Centro-Serrano and Serra, considering as a principle the work fronts exposed in the Technical Note-SEESP / GAB / No. 11/2010. It discusses the manners of action of the Specialized Educational Service Teacher and reflects on their experiences and practices of collaborative teaching, in dialog with the perceptions of the ways of organizing work in contexts of school inclusion. It adopts the concept of specialized educational assistance as a pedagogical action that involves work fronts. To this end, the pedagogical practices of teachers in specialized educational services are based on the Historical-Cultural perspective in Vygotsky and in scholars of the field of Special Education such as Baptista, Kassar, among others. Methodologically, it adopts exploratory research, with a descriptive-exploratory design for reporting three teachers' different experiences in specialized educational services. It concludes that specialized educational assistance is a pedagogical action that involves work issues beyond the school hour and specialized educational assistance teacher has a fundamental role in this process of ensuring school inclusion of students who are the target group of Special Education. It emphasizes the importance of ensuring the permanence of such teachers in school contexts, especially in Federal Institutes, so that the work has continuity in addition to creating and developing the teaching identity of the specialized educational services teacher, which has much to enhance in the construction of inclusive education in ordinary Brazilian schools.

Keywords: Specialized Educational Service. Inclusive education. Federal Institute of Espírito Santo.

Introdução

Nos últimos anos, com advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (UNESCO, 1990, 1994, 2005; ONU, 2006), os sistemas de educação, em diferentes contextos, têm almejado constituir uma educação inclusiva que promova, efetivamente, a presença, a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes. Para tanto, pressupõem-se significativas mudanças no âmbito da concepção de educação, das práticas pedagógicas e de recursos materiais.

Nesse processo, reconhece-se o desafio que nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com a complexidade que envolve o processo e a construção de uma educação para todos. Educação que privilegie a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação dos profissionais da educação, que reconheça as transformações as quais necessitam estar presentes para que todos os alunos tenham direito à educação.

Nessa perspectiva, as políticas brasileiras em prol da educação inclusiva/inclusão escolar foram se materializando também por meio de um conjunto de programas, documentos e ações no período de 2003-2010 (KASSAR, 2011). Dentre os documentos, destacamos “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento

educacional especializado”, documento publicado em 2006. O referido documento aponta a modalidade Educação Especial como a responsável pelo atendimento educacional especializado de modo a considerar a aproximação dos princípios da educação inclusiva e as salas de recursos multifuncionais como os espaços da escola onde se realiza o referido atendimento (BRASIL, 2006).

Ressaltamos que concebemos o atendimento educacional especializado para além das salas de recursos multifuncionais, ou seja, compreendemos também o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em sala de aula comum e nos demais espaços da escola que sejam favorecedores do processo de ensino-aprendizagem (BAPTISTA, 2011; BORGES, 2014).

Outro documento que destacamos é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que delineou as diretrizes orientadoras para a Educação Especial/Educação Inclusiva afirmando e delimitando os sujeitos público-alvo da Educação Especial e reiterando o objetivo do atendimento educacional especializado na escola.

Nesse processo de consolidação do atendimento educacional especializado por meio de ações pedagógicas no contexto escolar, ressaltamos a Nota Técnica-SEESP/GAB/nº 11/2010 que apresenta as atribuições do docente do atendimento educacional especializado que, para o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo, é de grande valia, haja vista que conta com o professor do atendimento educacional especializado, ou seja, o profissional que, junto com o coletivo, vivifica o objetivo principal do referido serviço que é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos no contexto escolar, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

A Nota Técnica-SEESP/GAB/nº 11/2010 expõe as atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

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

2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo (BRASIL, 2010).

As atribuições do professor que atua no atendimento educacional especializado vão além do trabalho nas salas de recursos multifuncionais:

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2010).

A referida nota técnica atribui como tarefa do professor do atendimento educacional especializado desenvolver e planejar atividades específicas para os alunos público-alvo da Educação Especial a serem desenvolvidas no contraturno e também em sala de aula comum.

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

Nesse contexto, podemos perceber, que o serviço da modalidade Educação Especial, o atendimento educacional especializado, é uma ação pedagógica ampla e, no Instituto Federal do Espírito Santo, conta com professor que desempenha as referidas atribuições no intuito de favorecer o processo de inclusão escolar dos estudantes do Ensino Médio e dos graduandos. Vale ressaltar que os professores do atendimento

educacional especializado, que atuam no Instituto Federal do Espírito Santo, são de designação temporária e não pertencem ao quadro efetivo de docentes. Isso acarreta a descontinuidade do trabalho desenvolvido pelo docente e dificulta a construção da identidade profissional docente do professor do atendimento educacional especializado.

No intuito de explanarmos como tais atribuições e ações pedagógicas têm sido desempenhadas na prática, vamos relatar a experiência de atuação pedagógica de três professoras do atendimento educacional especializado, autoras deste artigo, no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campi* Nova Venécia, Centro-Serrano e Serra, tomando como princípio as frentes de trabalho expostas na Nota Técnica-SEESP/GAB/nº 11/2010.

O Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica: o que nos aponta a literatura?

Concebemos o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica que possibilita aos estudantes o acesso ao currículo escolar e considera a sala de aula como um espaço de aprendizado de todos e que deve ser potencializado.

Baptista (2011) nos instiga a pensar o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica para além das salas de recursos multifuncionais ou, se pensarmos nos Institutos Federais, seria para além das salas dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), haja vista que a maioria dos *campi* não conta com as salas de recursos multifuncionais e os estudantes são atendidos nos ambientes do Napne, no contraturno. Na opinião do referido autor, reduzir esse atendimento a um espaço físico seria empobrecedor. Ele continua suas reflexões dizendo que:

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita (BAPTISTA, 2011, p. 13).

O autor instiga para uma reflexão que não reduza a relevância do atendimento educacional especializado, restrito apenas a um espaço físico, mas que pensemos na ação pedagógica do atendimento como uma das possibilidades de viabilizar a apropriação de conhecimento no contexto escolar ou profissional e tecnológico.

Na direção de pensarmos o acesso ao conhecimento para todos os estudantes, sobretudo para os alunos público-alvo da Educação Especial, Mendes, Silva e Pletsch (2011, p. 16) defendem “[...] uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar [...] [pois] abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial”. Desse modo, segundo as autoras, trata-se de possibilitar o acesso ao conhecimento e do mesmo modo disponibilizar conhecimentos, os quais, se não forem oferecidos pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social (MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011).

Pensando as questões relacionadas ao conhecimento produzido pelos estudantes público-alvo da Educação Especial e o currículo escolar, Vieira (2011) problematizou essa questão ao refletir sobre como o currículo estabelecido na escola é inflexível, visto que não leva em conta a história do estudante e, por sua vez, a concepção que se tem prevalecido da deficiência é ainda um sinônimo de desigualdade. Nesse contexto, o estudante é subjetivado como incapaz e um sujeito que produz um conhecimento inferior em relação aos demais alunos.

[...] O aluno é subjetivado como um sujeito que não tem nome, não tem história de vida e não tem vontades próprias, ou seja, “só” é deficiente. Essa lógica traz implicações para a produção de conhecimentos desse sujeito na escola, pois da mesma forma que ele é sintetizado em sua deficiência, sua produção também é considerada inferior, sem possibilidade de validação e sempre reduzida (VIEIRA, 2011, p. 8).

Esse mesmo autor tensionou o fato de as políticas públicas direcionarem atenção especial às salas de recursos multifuncionais e ao atendimento educacional especializado, não atribuindo esta mesma atenção para os desafios ainda presentes na sala de aula comum e não superados. Em sua opinião, é importante continuar investindo positivamente nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola no trabalho com o currículo escolar para buscar pistas e indícios visando ao atendimento educacional

especializado. O processo ensino-aprendizagem se inicia na sala de aula comum, portanto este é o primeiro ambiente a ser potencializado.

A sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões. Direcionar as lentes para as salas de recursos multifuncionais e colocar em segundo plano as questões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo, pois é nesse espaço que as aprendizagens são processadas, portanto, é esse cotidiano que precisa ser constantemente problematizado e potencializado (VIEIRA, 2011, p. 10).

Nessa direção de considerar o currículo como um grande desafio para pensarmos os processos inclusivos, Effgen (2011b), ao realizar uma pesquisa em uma escola da rede estadual do Espírito Santo, localizada no município de Serra, se deparou com os professores que atuavam na sala de recursos onde era oferecido o atendimento educacional especializado. Naquele momento, os docentes tentavam “[...] compreender o sentido/significação desse atendimento na escola e a sua função como profissionais” (EFFGEN, 2011b, p. 5). A autora relatou que muitas tentativas eram feitas no intuito de garantir a escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, no entanto muitas dúvidas e questões se colocavam sobre o processo: “O que devo ensinar? Qual conteúdo? Quais são os alunos? É reforço?” (EFFGEN, 2011b, p. 5).

Effgen (2011b), pautada em Porter (1997), sinaliza que a escola deve assumir o currículo como um caminho a ser percorrido por todos os estudantes oferecendo diferentes dispositivos para que todos possam fazer essa caminhada, respeitando os tempos e as estratégias adotadas por cada sujeito singular. Desse modo, é necessário conceber o atendimento educacional especializado como um serviço possível para contribuir com o acesso ao conhecimento por todos os estudantes. A mesma pesquisadora sugeriu que o diálogo constante e o planejamento entre o professor especializado e professores regentes seja uma ação que realmente aconteça.

Além disso, em sua dissertação de Mestrado, Effgen (2011a) apontou para a necessidade da instituição do currículo escolar em interface com as necessidades de aprendizagens trazidas pelos estudantes para o âmbito escolar, necessidade de investimentos na formação dos educadores e de articulação dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula com o apoio especializado da escola.

Bedaque (2011) aponta pistas importantes para reflexão quando discute a importância da articulação entre o pedagogo, o professor regente e o professor do atendimento educacional especializado. Assim, reforça a necessidade de falarmos de trabalho colaborativo e cooperativo do professor. O que seriam essas questões? A colaboração está relacionada à contribuição. A cooperação envolve vários processos: comunicação, negociação, co-realização e compartilhamento. A escola pesquisada por Bedaque (2011) buscou valorizar o trabalho colaborativo não só pela realização das atividades, mas também pelo diálogo com a equipe na busca por práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado dos estudantes.

Se, na interação colaborativa entre estudante e estudante, a possibilidade de aprender se amplia, na interação do professor regente com o professor do Atendimento Educacional Especializado o aprendizado pode se complementar. Logo, rever propostas de ações numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo e cooperativo com vistas à aprendizagem e sucesso dos alunos exige, de todos os profissionais, abertura ao diálogo e à reflexão, trabalho em equipe, troca de saberes e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico (BEDAQUE, 2011).

Os estudos de Baptista (2011); Mendes, Silva e Pletsch (2011); Vieira (2011); Effgen (2011 a; 2011b) e Bedaque (2011) nos apontam para uma escola que ensine a todos os estudantes e que a sala de aula comum é o primeiro espaço-tempo a ser potencializado. Desse modo, o atendimento educacional especializado torna-se um dos apoios e ações pedagógicas, na escola, que possibilita o acesso ao conhecimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Concordamos com Vieira (2012) ao sugerir, em sua tese de Doutorado, que o referido atendimento possa ser trabalhado, também, em sala de aula comum, visto que os momentos de aula visam envolver a todos os alunos no processo de ensinar e aprender. O autor problematiza que “[...] o atendimento educacional especializado pode ganhar outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, considerando as demandas dos alunos, inclusive articulando esse trabalho na sala de aula comum” (VIEIRA, 2012, p. 17). Para tanto, o planejamento das ações é de suma importância e esses momentos podem ser articulados pelo pedagogo no contexto escolar.

Na linha de viabilizar o acesso ao currículo escolar a todos os estudantes, Fontes (2007) propôs analisar como acontece a inclusão pedagógica dos alunos público-alvo da

Educação Especial, em classes regulares de ensino, sob a luz das políticas públicas e da cultura escolar e como o ensino colaborativo ou a bidocência podem contribuir com esse processo. Para tal, realizou uma pesquisa do tipo etnográfico em duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, no Rio de Janeiro. Postulou que a identidade docente deve ser revisitada a partir dos cursos de formação, haja vista os novos papéis inaugurados pelo ensino colaborativo ou bidocência, pois

[...] presença de um segundo adulto em classe ainda é uma experiência nova em Niterói e, talvez, no Brasil para o qual poucos professores estejam preparados. Além disso, a divisão de autoridade pode se tornar uma ameaça permanente para a autonomia do professor que precisa aprender a trabalhar em equipe (FONTES, 2007, p. 126).

Além disso, as discussões construídas ao longo de sua pesquisa evidenciaram que as dificuldades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial incluídos em classes regulares não estavam relacionadas somente ao conteúdo a ser adquirido, mas aos meios de acesso ao currículo escolar. Sob esse enfoque, segundo a autora, a inclusão deveria ser ancorada em três elementos que julga ser centrais: “a) presença [...]; b) a participação [...]; c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, alcançada através da presença e da participação nas atividades acadêmicas” (FONTES, 2007, p. 171).

Pilon (2013) contribui com a discussão no que tange à função do profissional bidocente apontado na pesquisa de Fontes (2007). Pilon (2013) afirma que em Nova Venécia, no Estado do Espírito Santo, município onde realizou o seu estudo, concebe-se a bidocência como um fortalecimento do trabalho em sala de aula, pois se visa à colaboração mútua entre o professor regente e o professor bidocente. Desse modo, a política do município tem apostado para além de seus professores regentes, pedagogos, gestores em

[...] professores específicos para atender à demanda da Educação Especial, os professores das salas de recursos multifuncionais e os que executam o trabalho de bidocência. Em meio à tamanha complexidade, busca-se uma alternativa possível, uma possibilidade (PILON, 2013, p. 128).

Pudemos notar que os profissionais da Educação, de modo geral, encontram dificuldade de trabalhar de forma colaborativa na escola. Os estudos analisados apontam

para o fortalecimento de ações pedagógicas articuladas e colaborativas no contexto escolar atual que se propõe inclusivo.

Nesse item, notamos que a ação pedagógica planejada e articulada tem se tornado pouco trabalhada nos contextos escolares, pois os estudos sinalizam que o atendimento educacional especializado tem acontecido de modo desconectado da sala de aula comum, ou seja, não concebido como uma ação pedagógica ampla. Acreditamos na importância de os professores do atendimento educacional especializado tomarem o serviço em tela como atuação pedagógica que aja em várias frentes de trabalho (sala de aula comum, trabalho colaborativo, planejamentos, articulação com diferentes profissionais e setores, apoio às famílias, atendimento especializado no contraturno, confecção de materiais pedagógicos acessíveis, articulações intersetoriais, dentre outras ações).

Metodologia

Trata-se de um artigo de natureza qualitativa, baseado na pesquisa exploratória, tendo como delineamento o estudo descritivo-exploratório. Objetivamos descrever/relatar as experiências de atuação pedagógica de três professoras do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campi* Nova Venécia, Centro Serrano e Serra. Segundo Santos e Candeloro (2006, p. 73),

As pesquisas de delineamento descritivo-exploratório tem o objetivo fundamental de proporcionar ampla visão sobre o tema selecionado. Sendo uma pesquisa exploratória, não requer coleta de dados. [...] As pesquisas de delineamento descritivo têm como objetivo descrever as características de um fenômeno ou de um fato, estabelecendo relações entre suas variáveis. Quando as pesquisas descritivas se aproximam das de caráter exploratório, pode-se também denominar esse delineamento descritivo-exploratório.

Nesse sentido, temos como fenômenos os três relatos de experiência de professoras do atendimento educacional, autoras deste artigo. Tais relatos tomam como base as atribuições do professor do atendimento educacional especializado sinalizadas na introdução deste artigo e as vivências das três professoras que trabalham na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski por conceberem a importância do trabalho desenvolvido em rede, tomando como base as relações sociais e o reconhecimento da

potência de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial.

Vale destacar que, atualmente, a professora que relatou sobre sua atuação no *Campus Nova Venécia* não atua mais no *campus*. A professora que atua no *Campus Centro-Serrano* foi contratada pouco antes da pandemia do Coronavírus (Covid-19) e, com isso, o seu relato se dá no contexto da pandemia e suas ações pedagógicas para garantir a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nesse contexto. A professora que atua no *Campus Serra* foi contratada em agosto de 2019 e relata sobre sua atuação pedagógica presencial e não presencial com o advento da pandemia.

Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo

Campus Nova Venécia

Estivemos atuando no *campus* Nova Venécia, nos anos 2018-2019, na função de professora do atendimento educacional especializado a partir da concepção deste profissional como colaborador e articulador no trabalho e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Um questionamento que fez parte do processo seletivo nos acompanhou durante todo o período de atuação: Como realizar articulações no atendimento educacional especializado?

No *campus* Nova Venécia, as ações para atendimento às pessoas com necessidades específicas parte das orientações da resolução do Conselho Superior nº 55/2017, do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas. Assim que o aluno ingressa na instituição, é emitido o Registro de Atendimento Inicial e, em conjunto, a coordenação de curso, o setor pedagógico e professores definem as adequações necessárias. Caso haja a percepção de que o aluno não conseguiu participar das práticas pedagógicas estabelecidas no plano de ensino de cada respectivo componente curricular, será então elaborado um plano de ensino individualizado, contendo as flexibilizações/ intervenções necessárias. Os membros do Napne se reúnem para discutir, encaminhar ou propor ações para resolução de situações referentes ao acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência na instituição. Estas reuniões ocorrem de acordo com a demanda apresentada, sendo iniciada a construção de

uma agenda bimestral com objetivo de agregar estudos sobre assuntos pertinentes à temática.

As adequações devem ser discutidas nos planejamentos entre os professores regulares e o professor do atendimento educacional especializado, sendo que outros meios informais podem ser acessados para buscar atingir o êxito junto aos alunos com deficiência como, por exemplo, via e-mail ou encontros casuais nos diversos espaços da instituição.

Os momentos de planejamento e diálogos sobre as diversas demandas referentes ao atendimento dos alunos com necessidades específicas evidenciam a necessidade de repensar os espaços e tempos para tais ações que julgamos de extrema relevância no trabalho pedagógico para o público-alvo da Educação Especial. Repensar sobre tais pontos implica pensar sobre qual conceito que temos de uma escola inclusiva. É a que tem matriculado alunos com necessidades específicas? Ou a que se reorganiza em seus espaços-tempo, imprimindo modos de planejamentos e práticas que venham ao encontro da perspectiva inclusiva.

Acreditamos que, no Ifes - *Campus* de Nova Venécia, há um movimento em prol de se fazer da instituição um espaço inclusivo. É um movimento que ora avança, ora recua, mas há profissionais, indivíduos e grupos que buscam implementar ações e organizações em prol de uma escola inclusiva.

Os modos de atendimento educacional especializado ocorriam no contraturno, em horários fixos, sendo de duas a três vezes semanais. Ocorriam também em momentos pontuais, considerando as necessidades dos docentes e ações planejadas para os estudantes, os horários e quantitativos de “atendimentos” eram flexibilizados.

O que atribuímos como momentos “pontuais” são ações como aula de campo, de colaboração em sala de aula, como auxílio ao aluno em apresentações de trabalho, exposições e relatos de experiências em que o professor do atendimento educacional especializado se fez presente nas construções desses trabalhos. Estas participações pontuais emergem de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, bem como os planejamentos elaborados. Por exemplo: ao aluno com deficiência física, o professor do atendimento educacional especializado auxiliou na construção e manuseio do recurso, cabendo ao aluno expor oralmente o trabalho ou relato. Ao aluno com deficiência intelectual e que não se apropriou da escrita e leitura formal, houve necessidade de criar recursos e modos para que o currículo fosse acessado.

Na atuação como docente do atendimento educacional especializado, buscamos estabelecer articulações em diversos contextos, como instituições escolares que fizeram parte do percurso de escolarização dos estudantes atendidos, familiares e também instituições de apoio como a APAE, serviços de saúde. Demais serviços da comunidade, como secretarias municipais de obras, de meio ambiente e outros foram realizadas parcerias de acordo com a necessidade do planejamento específico do aluno. Todos estes contextos nos possibilitaram compreender as experiências vivenciadas e empreender novas práticas para melhor atender aos estudantes.

Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica, com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer (ALARCÃO, 2003).

Assim, este movimento de pensar com o outro, como afirma Alarcão (2003), da construção coletiva, implica repensar as inter-relações estabelecidas nas instituições escolares. Pensar nestas relações que permeiam o fazer pedagógico no contexto escolar nos remete aos pressupostos eliasianos sobre interdependência e configuração social. Pois, compreendemos os indivíduos como sujeitos interligados, sendo “[...] que os indivíduos existem em configurações significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

A necessidade de articulação para uma construção coletiva é um gargalo. Pois necessitamos repensar a organização das instituições escolares rompendo os modos individuais, solitários e criar um espaço escolar coletivo. Para que se efetive um espaço colaborativo e inclusivo não se trata apenas de estabelecer ações específicas para os docentes do ensino regular e o do atendimento educacional especializado, são ações que envolvem toda a instituição escolar, todos os indivíduos nas diversas funções que desenvolvem.

Entendemos que o trabalho colaborativo tem se apresentado como viável na implementação da inclusão escolar. Mas reconhecemos, assim como Meirieu (2005), que as relações no espaço escolar devem ser repensadas, os desejos e ações individuais devem ser rompidos e que devemos aprender a “fazer juntos”. Assim, com envolvimento de todos, será possível desenvolver práticas que venham ao encontro das variadas especificidades.

Nesse sentido, buscamos empreender ações, no *campus* Ifes - Nova Venécia, objetivando a compreensão dos indivíduos e profissionais que sua função e atuação ocorrem de maneira interdependente. Sendo que enquanto sujeitos, profissionais, cada um em suas diferentes funções, ou seja, em suas individualidades, ao socializarem, se constituem interdependentes. Este fazer coletivo favorece a implementação de uma proposta da educação inclusiva. Para Elias (1994), essa pluralidade de pessoas denomina "figuração" ou "configuração", sendo esse conceito comparado com a forma que os fios se ligam a uma rede.

A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem posição e formas singulares dentro dele.

Nesse sentido, ao desenvolvermos uma prática em que buscamos a percepção dos sujeitos envolvidos como interdependentes e nos associamos em prol de um trabalho que atenda os alunos com deficiência, aos poucos, foi possível perceber que mesmo com os recuos, houve avanços no *campus* Nova Venécia. Novos fios emergiram, não mensuramos o tamanho da rede, mas a maneira de tecer, sendo aos poucos possibilitadas novas estruturas.

Novas estruturas na organização e atendimento pedagógico, novos olhares para os estudantes com deficiência, se traduzem nas práticas evidenciadas, no acesso ao currículo, bem como na conquista de um espaço físico voltado para o atendimento educacional especializado.

Acreditamos que o atendimento educacional especializado seja delineado de acordo com articulações, associações e trabalho colaborativo que são geradores de ações específicas. O professor do atendimento educacional especializado é fundamental nos movimentos, impulsionando os contextos escolares para/na perspectiva inclusiva.

O caso *Campus* Centro-Serrano

A nota informativa nº- 1, de 18 de março de 2020, da Pró- Reitoria de Ensino do IFES, confirmava a suspensão das aulas. Motivada pela ameaça da disseminação do novo coronavírus (Covid-19) passou a existir uma reorganização do Calendário Escolar, e a possibilidade de ofertar aos discentes atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. Os alunos que tinham atividades pedagógicas em cursos

presenciais e integrados passaram a receber orientações e informações sobre os modos como acontecerão as aulas neste período de pandemia.

Desse modo, inicia-se um ciclo de estudos e pesquisas para conhecer o contexto social do público que está matriculado no *Campus*, juntamente com o público-alvo da Educação Especial, para que se possa conhecer e ofertar as atividades não presenciais mediadas ou não por meios de recursos e tecnologias digitais de informação e comunicação que ocasiona aos nossos docentes o acesso, em seu domicílio, aos materiais de apoio e de orientação que permitam a continuidade do ensino, aprendendo em meio a todo contexto da Covid-19. Com o distanciamento social, surge então a preocupação de como iríamos superar os limites que surgiriam durante a oferta das atividades não presenciais com os alunos público- alvo da Educação Especial ao Ensino ideal ofertado.

E, assim, para a superação destes desafios, nos baseamos no princípio de Vigotski (2005, p. 28) que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Por meio deste pensamento, realizamos pesquisas que nos norteariam sobre por quais caminhos nós professores do atendimento educacional especializado iríamos contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, durante este período de pandemia.

E na linha do pensamento de Vigotski (2005; 2010), colocamos em prática o atendimento aos alunos no sentido de conhecer melhor suas habilidades no que se referia ao ensino remoto que seria ofertado pelo *campus*. Agimos juntamente com a Gestão Pedagógica, Docentes, Coordenadores de Cursos, Pedagogos, Setor Administrativo e a Professora do atendimento educacional especializado para melhor atender aos alunos com demandas de ensino- aprendizagem. Nosso contato passa a ser por meio de mensagens, ligações, vídeos gravados pela professora explicando sobre os cuidados com a Covid-19 e áudios auxiliando em todas as ações realizadas no *Campus* como, por exemplo, sobre a suspensão dos discentes, articulações feitas por meio dos trabalhos remotos e reuniões de Webconferência.

Desse modo, começamos nosso trabalho de forma não presencial. Enfrentando desafios sobre o controle profissional e pessoal, tanto do estudante como do profissional da área. Como educadora, é necessário buscar meios de conhecer o aluno e fornecer recursos para ajudá-lo a criar rotinas e metodologias para o seu desenvolvimento acadêmico e sua capacitação. Alguns estudantes possuem dificuldades no acesso ao meio digital, (computadores, tecnologias, internet etc.). Devido a esses desafios,

estratégias foram criadas como a entrega do material impresso na casa de cada discente. Incluiu-se o contato pessoal via telefone a cada colegial com deficiência específica.

Como profissional capacitada para a área do atendimento educacional especializado, jamais poderia deixar de salientar sobre a empatia que se deve ter com cada aluno da Educação Especial. Todos nós somos vaidosos. A valorização no meio social escolar é de extrema importância para estes alunos com deficiência, pois é um meio de encontrar a vaidade que cada aluno possui. Mostrando assim, suas qualidades de aprendizagem, contrariando o que muitos pensam, se tornando uma fonte de habilidades escondidas dentro de si.

Com esse novo método de ensino estou aprendendo muitos princípios e encontrando novos horizontes. No momento que optei por me especializar na área de Educação Especializada em 2015, não imaginaria que durante todo esse período encontraria tais tipos de experiências que me tornariam tão amante da minha atual profissão. Quando se é educador do atendimento educacional especializado, entendemos que se deve ir além das teorias e do conhecimento. É preciso ouvir e, principalmente, valorizar o conhecimento de cada aluno. Pois, mesmo sendo formador, aprendemos todos os dias com nossos alunos.

O Caso *Campus Serra*

Iniciamos nossa atuação, no mês de agosto de 2019, com a responsabilidade de começar a trabalhar no segundo semestre letivo e sendo a primeira professora do atendimento educacional especializado do campus.

Primeiramente, nos ocupamos em conhecer os estudantes, as suas famílias e estreitamos a nossa relação com o setor pedagógico. O referido alinhamento favoreceu a atuação pedagógica no contexto do Instituto Federal.

As principais frentes de trabalho, naquele momento, eram o planejamento com os professores regentes, com os pedagogos, reuniões com os pais, atendimento educacional especializado em sala de aula comum e no contraturno. Utilizávamos o espaço do setor pedagógico e do Napne. Reconhecemos a importância do planejamento e do trabalho colaborativo como uma postura ética no contexto escolar (BORGES, 2014).

Também atentávamos para relatar todas as reuniões em ata e documentar todos os planos educacionais individualizados. Os pais davam ciência em tais documentos.

Outro documento importante que preenchíamos era o plano do atendimento educacional especializado. O Instituto Federal do Espírito Santo concebe plano educacional individualizado como um instrumento legal que garante o acompanhamento do processo e o percurso de escolarização dos estudantes em tela (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013).

No final do semestre letivo de 2019, nos reunimos com os professores regentes para conversarmos sobre o desempenho dos estudantes do Ensino Médio Integrado em Mecatrônica e Informática para Internet e sabermos quais foram as facilidades e dificuldades durante o processo 2019/2.

Em fevereiro de 2020, tivemos a oportunidade, na Reunião Pedagógica, de realizarmos um dia de formação para os professores que atuam no Ensino Médio e Superior. Naquela ocasião, tratamos sobre a inclusão escolar na perspectiva inclusiva no *campus* Serra e também trouxemos a função do plano educacional especializado e sua ação na prática, com a participação de quatro professores regentes (Educação Física, Matemática, Artes e Eletricidade Aplicada) que relataram como construíram o plano educacional individualizado e como colocaram aquele documento em ação para garantir o aprendizado e a participação efetiva de um estudante com transtorno do espectro autista nas aulas.

Os professores que participaram da formação puderam compreender a real importância do plano educacional individualizado a fim de garantir a participação efetiva e aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto do Instituto Federal. Além disso, perceberam a importância do setor pedagógico e do professor do atendimento educacional especializado, profissional novo para todos naquele espaço-tempo.

No início do mês de março de 2020, tivemos um momento de fala com os professores do Ensino Médio Integrado em Mecatrônica e Informática para conversarmos sobre as orientações de acessibilidade para cada estudante tanto dos veteranos quanto dos estudantes ingressantes. Assim, iniciaríamos o ano letivo com uma proximidade com os docentes e eles, conhecendo um pouco mais os estudantes, provavelmente favoreceriam a aprendizagem dos mesmos em sala de aula e nos laboratórios.

No entanto, no dia 18 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia do novo Coronavírus. Sendo assim, um novo modo de ensinar e

aprender e atuar se fazia presente. As aulas remotas iniciaram. O Napne se reuniu para planejarmos uma reunião com as famílias, estudantes e graduandos acompanhados pelo referido núcleo. Em reunião, organizamos o que passaríamos de informações aos convidados e também a nossa organização interna para acompanhar mais de perto os vinte e cinco estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no Ifes/*Campus Serra*.

Em relação à organização interna para acompanhar aos estudantes e graduandos, decidimos por chamar os membros do Napne de “Membro-tutor” e cada um ficou responsável por dois ou três estudantes e a professora do atendimento educacional especializado ficou responsável por acompanhar dez estudantes/graduandos.

O atendimento/acompanhamento aos estudantes e às famílias tem se dado via e-mail, telefone e *WhatsApp*. Para os estudantes, também estamos realizando o trabalho de tutoria nas disciplinas para acompanhá-los e auxiliá-los.

Quanto ao planejamento junto aos professores regentes e aos pedagogos, temos lançado mão das ferramentas de *webconferência*, ligações telefônicas e mensagens via *WhatsApp*. Temos acompanhado as aulas virtuais para compreender o conteúdo e melhor orientar aos estudantes e às famílias posteriormente.

Nesse sentido, percebemos que os laços construídos no ano anterior com os estudantes, as famílias, os pedagogos e os docentes contribuíram para o desenvolvimento do trabalho do atendimento educacional especializado no contexto de atividades não presenciais. Atualmente, os estudantes têm participado das atividades e realizado as tarefas de acordo com os ciclos propostos pelo setor pedagógico e pelos professores regentes.

Considerações Finais

Percebemos que o atendimento educacional especializado é uma ação pedagógica que envolve frentes de trabalho para além do atendimento ao aluno no contraturno. O profissional do atendimento educacional especializado é um articulador que, na otimização da cultura do trabalho colaborativo, envolve professores regulares e demais funções da instituição escolar.

O trabalho colaborativo reverbera em criar espaços de reflexões e culmina em ações que possibilitam mudanças na organização dos modos espaços-tempos escolares,

uma vez que ocorreram mudanças quanto ao público dessas instituições, não havendo alterações quanto aos modos de organizações pedagógicas e também físicas.

Neste sentido, consideramos que o professor do atendimento educacional especializado tem um papel fundante nesse processo de garantir a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Digno de nota a importância do referido docente nos tempos de pandemia em que estamos vivendo, pois tem promovido a inclusão escolar remotamente, conforme podemos observar nos relatos de experiências.

Ressaltamos a importância de garantir a permanência de tais professores nos contextos escolares, sobretudo nos Institutos Federais, para que o trabalho tenha continuidade e que se crie e desenvolva a identidade docente do professor do atendimento educacional especializado que muito tem a potencializar a construção da educação inclusiva nas escolas comuns brasileiras.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez Editora, São Paulo, n. 2, p. 40-57, 2003.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., 2011a, São Carlos/SP. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-16.

BEDAQUE, S. A. de P.; SILVA, L. G. dos S. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6., **Anais...** Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.p.1-12 CD-ROM.

BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010, de 09 de abril de 2010. **Secretaria de Educação Especial**.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

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

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011a. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011a.

EFFGEN, A. P. S. Atendimento educacional especializado: possibilidades e tensões de acesso ao currículo. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 6. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011b. p.1-12 CD-ROM.

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schoter. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

ELIAS, N; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2000.

FONTES, R. de S. F. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Curitiba: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? In: Seminário Nacional de 183 Pesquisa em Educação Especial, 6. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFGRS, UFSCar, 2011, p.1-18. CD-ROM

MEIRIEU, P. **O cotidiano da Escola e da Sala de Aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre. Ed Artimed, 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência. Nova Iorque, 2006.

PILON, A. do N. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SANTOS, V. dos; CANDELORO, R. J. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre/RS: AGE, 2006.

TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional especializado**: avaliação de um programa de formação continuada de educadores. Tese

(Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

_____. **Planejamento educacional individualizado:** propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educacionais especiais. Espanha, 1994.

_____. **Declaração mundial de educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Orientação para a inclusão:** garantindo o acesso à educação para todos. 2005

VIEIRA, A. B. **Conhecimento e deficiência:** elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6. Anais... Nova Almeida-Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-11. CD-ROM.

_____. **Currículo e Educação Especial: As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos.** 2012, 326 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis [et al]. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad.: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O TRABALHO COLABORATIVO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM AUTISMO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

COLLABORATIVE WORK AND SPECIALIZED EDUCATION TO STUDENTS WITH AUTISM AT THE INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Fernanda Monticelli¹

Felipe Saiter²

Adriana Pereira³

Resumo: Nosso objetivo neste artigo é apresentar uma reflexão a respeito do trabalho colaborativo como proposta entre os docentes e profissionais da educação de modo a adequar as situações que demandam atendimento a jovens alunos com autismo, no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes). Os autores tecem as reflexões com o apoio teórico dos textos de Vygotsky e Bakhtin. Análises são realizadas com base na literatura e na empiria, ou seja, práxis que emergem a partir de experiências do cotidiano. Acreditamos que este estudo possa encorajar os profissionais da educação a trabalharem sempre mais em parceria, uma vez que a interação entre as pessoas as torna mais fortalecidas em seu desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Professor de Ensino Médio, Trabalho Colaborativo, Autismo, Serviço Educacional Especializado.

Abstract: Our goal in this article is to present a reflection on the collaborative work as a proposal among teachers and education professionals, in order to suit the situations that demand an assistance to young students with autism at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES). The authors weave the reflections with the theoretical support of Vygotsky and Bakhtin's texts. Analysis are carried out considering the literature and an empirical research, in other words, praxis that emerge from everyday experiences. We believe that this study may encourage education professionals to always work together, since interaction among people make them more strengthened in their human development.

Keywords: High School Teacher, Collaborative Work, Autism, Specialized Educational Service

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Recentemente atuou como professora de Educação Especial no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES, na cidade de Santa Teresa. <https://orcid.org/0000-0002-2500-1240>. E-mail: pedagogiacomescolarffm@gmail.com.

² Doutor em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de Uberaba. Atualmente é professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo campus Cariacica. <https://orcid.org/0000-0001-6597-869X>. E-mail: fzsaiter@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Vitória. Experiência em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais no Ensino Infantil, Fundamental, Médio. Atualmente é professora substituta no Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, na cidade de Cariacica. <https://orcid.org/0000-0002-3901-9652>. E-mail: drisps3@gmail.com.

Introdução

O ingresso dos alunos com autismo no ensino médio e, de modo especial, nos Institutos Federais de Educação, é um acontecimento recente na linguagem inclusiva. Aliás, a própria inclusão nasce legalmente há pouco mais de uma década, após amplo debate nacional entre pesquisadores, políticos e instituições de defesa dos direitos da pessoa com deficiência (NUNES; BORGES, 2017), face à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (BRASIL, 2008).

Um dos desafios consiste na atividade de ensinar os conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade, a todos os alunos do ensino médio, incluindo o aluno com autismo. É nesse ponto que contamos com o dispositivo do trabalho colaborativo, o qual consiste em uma prática que envolve o conjunto de profissionais da escola com a mediação do professor de educação especial.

Pressupostos Metodológicos do Estudo

Este estudo, construído em parceria, foi realizado a partir da reflexão sobre a prática como professores, cujo princípio norteador é a inclusão de todos na educação. Para este texto, elencamos a vivência realizada com profissionais da educação de modo a ensejar a apropriação do conhecimento dos jovens com autismo. O estudo é de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, fundamentado na práxis, ou seja, na relação entre teoria e vivência do cotidiano. Para elucidar a reflexão sobre a prática foram lidos artigos de revistas e livros. Uma busca se ateve aos jovens com autismo no ensino profissionalizante e outra busca elencou o trabalho colaborativo, cujo referencial teórico tivesse utilizado a abordagem histórico-cultural. Livros e artigos que dissertassem sobre autismo relacionado a expressões, como: “criança”, “educação infantil”, “ensino fundamental” não foram utilizados como aporte, de modo a evitar fazer uma relação até mesmo metafórica. O jovem com autismo precisa adentrar não somente pela matrícula, mas pelas narrativas. E nesse sentido, encontramos escassos artigos sobre autismo no ensino profissionalizante, de modo particular nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além das leituras, tivemos o cuidado de fazer uma narrativa na qual evitássemos abordar os comportamentos dos jovens com autismo de forma generalizada, pois nossa prática permite dizer que cada jovem se comporta de uma maneira. Nem todos se isolam ou não se comunicam. Ao contrário de uma

atividade clínica, na qual se faz um diagnóstico, para depois indicar um tratamento, preferimos dissertar sobre as peculiaridades e potencialidades durante o artigo, pois na área da educação é desse modo que atuamos com os alunos, em geral. Ou seja, não há um produto de entrada e outro de saída. Há um sujeito em travessia. Nossa prática ocorre ao longo do percurso.

Contribuição da Perspectiva Histórico-Cultural ao Trabalho Colaborativo dirigido aos Jovens com Autismo

A expressão “autismo” é utilizada há menos de um século, embora é possível que os sujeitos com autismo sempre tenham existido ao longo da história da humanidade, com outros “rótulos” ou categoria nosográfica. O termo “autismo” foi empregado por Kanner em 1943, quando descreveu casos de crianças. Conforme Vasques (2009) seu ato definiu uma psicose específica da criança, não relacionada ao mundo adulto.

Para promover a inclusão escolar e a aprendizagem do aluno com autismo, embasamos nosso trabalho na Perspectiva Histórico-cultural, sob a orientação dos estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975) e Lev Seminovtich Vygotsky (1896 - 1934). Ambos enfocam a humanização do outro como eixo central, cujos conhecimentos construídos historicamente são apropriados pelo sujeito, ao longo das produções sociais, mediados pela linguagem. Uma vez que a cultura interfere, diretamente, no desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário interferir no meio social, pois o sujeito internaliza o aprendizado de acordo com a cultura, com base nas interações sociais e conforme as condições de vida. Isto é, o meio social não é concebido como uma simples expressão natural, mas como uma constelação engendrada para favorecer o desenvolvimento construtivo do sujeito. Esta constelação pode ser realizada pelo que se entende por trabalho colaborativo.

Segundo Parrilla (*apud* DAMIANI, 2008), os grupos colaborativos são aqueles cujos componentes, na sua totalidade, compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. As ações colaborativas, resultam em diferentes níveis de interação e podem variar de um sujeito para outro. Em uma atividade colaborativa há uma troca entre os envolvidos e, independentemente do resultado, ele é fruto do envolvimento de todos que fizeram parte das ações (MELLO; TEIXEIRA, 2012). A interação, na teoria do discurso, significa que os diálogos produzidos estão em constantes atravessamentos, o que pode causar tensões, bem

como processos de constituições que se entrelaçam produzindo sentido. As pessoas, quando dialogam, retomam discursos anteriores, assim como o trabalho colaborativo, que visa a projeção do outro para o futuro e nisso se dá o dialogismo, no qual o texto nunca é isolado, mas vivo. No parecer de Bakhtin (1997, p. 135), a língua é utilizada, não como um instrumento individual de comunicação, mas como produção de sentido no exercício da empatia:

Às vezes, saio de mim mesmo no plano dos valores, vivo no outro e para o outro, e então posso participar do ritmo, mas nele sou, de um ponto de vista ético, passivo para mim mesmo. Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno - em toda parte, vivo aí os valores no outro e para o outro, eu revesti os valores do outro, e aí minha vida pode submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no coro dos outros. Porém, no coro, meu canto não se dirige à mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro. (Quando a finalidade do movimento e do ato se encarna no outro ou então é coordenada com o ato do outro — durante um trabalho em comum, por exemplo —, também minha ação entra no ritmo que não criei para mim, mas do qual participo para o outro.) Não é minha natureza, mas a natureza humana em mim que pode ser bela, e a alma humana, harmoniosa (BAKHTIN, 1997, p. 135).

O conhecimento não se efetua somente na ação do sujeito com o objeto e nem no efeito causado, mas com uma relação entre ambos, uma relação recíproca, na qual nenhuma parte está isolada, mas em constante trabalho colaborativo. Mediante essas considerações, Vygotsky (2001, p. 70) descreve: “Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo.” A interação não é direta, mas sim mediada. Para Vygotsky, a linguagem é uma linha central para que o mundo das relações humanas vá adquirindo sentido. A linguagem, em interação com o outro, é uma grande ferramenta de contato, para o indivíduo conquistar seu potencial. O desafio é detectar em que linguagem o jovem com autismo se comunica. Se expressa ecolalias, o que mais está dizendo para além desta constatação? Se emite apenas algumas sílabas ou gestos, o que seus gestos revelam? Em quais contextos? No livro: “O Que Me Faz Pular”, Naoki Higashida (2014), em seu texto autobiográfico, aborda sobre a dificuldade de se expressar verbalmente, embora expresse suas ideias com muita capacidade, pela forma escrita. A partir do princípio de que todos devem ser incluídos socialmente, a aprendizagem deve fugir aos padrões excludentes e seletivos do sistema de ensino brasileiro, como tem se

apresentado ao longo desses anos. Para que haja uma aprendizagem significativa, a realidade do aluno em geral e do aluno com autismo deve estar presente nos conteúdos, nas atividades propostas em sala de aula e nas vivências. Além disso, todos os setores da escola precisam ser motivados a refletir, pensar, questionar tal realidade, bem como se tornar responsáveis pelas posturas e posicionamentos diante dos conflitos e desafios da vida.

Da exclusão e da segregação ao ingresso no Ensino Médio dos alunos com autismo na Escola

O acesso e a permanência escolar, conforme preconizam os princípios e fins da Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), garantem, nos dias de hoje, para fins de direito, a inclusão de todos os alunos na escola. Todavia, nem sempre as crianças e jovens com necessidades especiais puderam se matricular e frequentar a educação regular, até a finalização escolar. No Estado do Espírito Santo, por exemplo, Monticelli (2014) aborda a exclusão a que ficaram relegados os órfãos pobres e os excepcionais, no período da Primeira República. No ano de 1923, no manual “Postillas Pedagógicas”, elaborado por Pimentel, consta a organização do sistema educacional no Estado do Espírito Santo. Conforme o manual, a educação especial era prevista, entretanto era restrita às crianças dos anos iniciais. E dos 10 anos em diante, quem se ocupava de educar? Certamente, ficava a cargo da família, pois tanto neste Estado, como nos demais estados brasileiros, não havia nem mesmo instituições especializadas para quem tivesse deficiência intelectual ou outras necessidades especiais.

Jannuzzi (2004) faz uma exposição bem contundente a respeito dos espaços e ambientes destinados para as crianças e jovens abandonados em São Paulo. A autora cita a Santa Casa de Misericórdia em São Paulo, a qual atendia os órfãos, muitos deles com especificidades físicas ou mentais. Menciona o Arsenal da Marinha a que eram destinados os meninos. Além dos órfãos, as situações de loucura eram tratadas como casos de polícia (JANNUZZI, 2004; LOBO, 2008). No Rio de Janeiro, as crianças e jovens ditas anormais, antes alojadas no Hospício Nacional, juntamente com adultos, só vieram a receber um espaço para elas reservado em 1904, quando foram transferidas para o Pavilhão de Bourneville (LOBO, 2008). Por sua vez, no estado do Espírito Santo, nesta primeira década, existia apenas a Santa Casa de Misericórdia (JABERT, 2001; MONTICELLI, 2014). Somente no

ano de 1924 é que foi criado um orfanato para crianças e jovens pobres que viviam na rua. Algumas, possivelmente, com retardo mental (MONTICELLI, 2014).

No entremeio, da exclusão escolar ao nascimento dos sujeitos com necessidades especiais na legislação, as instituições especializadas é que protagonizaram o atendimento às pessoas com deficiência. Tradicionalmente, diferentes compreensões, terminologias e modalidades vincularam a educação especial como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, o que levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008). No que se refere à natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas, Sobrinho, Ramos e Felix (2012) afirmam, conforme dados de pesquisa que, no Estado do Espírito Santo, 97,5% das instituições ofertam o atendimento clínico e 96,6% oferecem o atendimento educacional. Desperta atenção o caráter assistencialista, o qual se configura em uma lógica caritativa e solidária, de modo que as famílias encontram nesses locais, um *acolhimento* à sua condição. Todavia, o que ressaltamos são as declarações dos participantes da pesquisa, em que se caracterizam pela baixa expectativa quanto à educabilidade das pessoas em situação de deficiência (SOBRINHO; RAMOS; FELIX, 2012, grifos dos autores). Conforme os resultados da pesquisa, evidencia-se a inexistência, nas instituições especializadas, de práticas pedagógicas concretas no sentido de potencializar o ensino dos conhecimentos científicos, de forma sistematizada, para as pessoas em situação de deficiência.

Após esta breve incursão a outros espaços, que não o ambiente escolar, seguimos nosso percurso na defesa pela inclusão escolar, pelo processo de aprendizagem do aluno nas escolas regulares. De fato, acreditamos que, nestes espaços de relações com a diversidade, os sujeitos aprendem os conhecimentos e atribuem significações ao mundo real, no qual a esperança prevaleça e a humanidade seja vivida, confrontada pelas tensões, mas acima de tudo, pelos afetos que encorajam a civilização.

O trabalho colaborativo como aposta de que todo sujeito é capaz de aprender

Para proporcionar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1988), um longo caminho foi percorrido por meio da ampliação do contexto democrático, reverberando em orientações legais, práticas pedagógicas, até que se efetivasse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Este

documento, no dizer de Vasques (2009), representa o nascimento simbólico para as crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, no campo da legislação educacional.

Elencamos duas orientações desta legislação que dialogam com nosso tema de estudo: a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e o atendimento educacional especializado. O documento orienta que o atendimento educacional especializado requer a disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnica e tecnologia assistiva, dentre outros. Sinaliza ainda que esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, ao longo de todo processo de escolarização (BRASIL, 2008).

Em relação à primeira orientação que elencamos, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - a transversalidade da Educação Infantil ao Ensino Superior -, subentende-se que as práticas inclusivas devem ocorrer em todos os níveis da educação. E, diferentemente dos anos de exclusão, por esta política o jovem prossegue com acesso ao Ensino Médio e Superior. Deixa de ficar restrito à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental, como perdurou por muitos anos. E para firmar o acesso do jovem com autismo ao Ensino Médio e Profissionalizante conta-se com outro documento importante que é a Lei nº 12.764, de 2012, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista/ TEA.

Antes de abordar o processo de ensino-aprendizagem, propriamente, é importante que se diga que, mesmo na matrícula, ainda no processo seletivo, vários serviços do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), assim como o Núcleo de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNE), realizam o trabalho colaborativo, ao atuar de forma compartilhada com a comissão local do processo seletivo (NOGUEIRA *et al*, 2019). Juntos, os profissionais e serviços compartilham entre si de modo a avaliar e dispor sobre o que é necessário para o atendimento ao candidato com necessidades específicas, durante a realização da prova, bem como analisar as adequações necessárias ao seu processo de aprovação. Essa atividade realizada em equipe, entre os profissionais, para alcançar um objetivo comum é realizada em colaboração. O verbo colaborar tem origem no Latim, derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

De acordo com Damiani (2008), ao trabalharem juntos com a prospecção do alcance dos objetivos comuns, os membros se apoiam, estabelecem relações que tendem à não-

hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Desse modo, o serviço de registro acadêmico informa quais os candidatos que apresentam necessidades específicas. A equipe do NAPNE se organiza de modo a viabilizar o que é necessário para oferecer o suporte, com recursos ou orientações aos profissionais que devem acompanhar o candidato no processo seletivo.

O aluno é aprovado. Realiza a matrícula. Este é, então, o momento em que começam a emergir as angústias docentes, as indagações. Ao adentrar na escola regular, mais precisamente no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), um aluno com autismo consegue aprender, por exemplo, conceitos de Ciências da Natureza? Ciências Humanas? Linguagens? Matemática? E suas Tecnologias?

Como o jovem com autismo aprende? Como proceder diante de uma proposta de trabalho em grupo? Como irá se comportar quando, ocasionalmente ficar na sala com os colegas e sem professor? São muitas as perguntas. E elas são formuladas a cada ano, a cada mês, conforme os novos desafios. O que se toma por princípio é que a escola precisará fazer alguns ajustes de modo a se adaptar ao aluno. Não quer dizer que irá mudar radicalmente. Mas é importante que esteja atenta ao que o aluno apresenta em seu comportamento, de modo a fazer mudanças circunstanciais e estruturais. Cada pessoa apresenta formas diferenciadas de expressar o autismo. Não existe um sujeito com autismo igual ao outro. Um demonstra maior habilidade em uma área, alguns não expressam ecolalias, outros esboçam estereotípias em determinadas situações. Vale ressaltar que cada comportamento deve ser avaliado em seu contexto. A escola, por meio de sua equipe, fará os ajustes necessários.

No que se refere aos conteúdos, ainda existe a percepção de que um aluno deve dar conta de se apropriar de todos os conhecimentos para se fazer profissional. Muitos questionam se eles irão aprender todas as habilidades do ensino profissionalizante para atuar na função. Indagam mesmo a responsabilidade de não formar profissionais bem qualificados. Todas essas tensões geram perguntas complexas, por vezes, sem respostas. Tudo isso aponta para a necessidade de uma maior reflexão, de formação de professores e demais servidores. “Esses momentos de formação têm por objetivo evidenciar o trabalho colaborativo, destacando o papel de todos para a realização das ações [...]” (NOGUEIRA *et al*, 2019, p. 47).

Quando são implementadas ações entre toda a equipe de profissionais da escola, existe um engajamento no sentido de uma aposta: o aluno pode aprender desde que sejam pensadas e executadas as propostas de educação específicas para ele. Nesta via, o trabalho

colaborativo pode contar com uma sistematização de modo que todos tenham o mesmo entendimento. Pode-se criar uma tabela na qual, para cada atividade como ida à biblioteca, ao laboratório de informática ou outros espaços, bem como às aulas de campo, seja registrado “o que fazer”, “como fazer”, “quando fazer”, “quem faz/fará”, “onde fazer”. Os combinados entre os diversos profissionais e a sistematização evitam situações de conflito, estabelecem o comprometimento de todos os envolvidos, de modo que o aluno não é da educação especial ou do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/Ifes).

É nesse processo de discussão e interdependência que a equipe pedagógica traz à tona os tempos de aprendizagem do aluno. A visão de tempo linear, cuja história tem sentido e direção únicos e conhecidos, produz, no dizer de Boaventura de Sousa Santos, a não-existência (MONTICELLI; GOTARDO; NEVES, 2019). Portanto, faz-se importante dimensionar as práticas pedagógicas em uma outra perspectiva. Algo que amplia e seja concebido na perspectiva de uma ecologia do tempo. Nesse sentido, de pensar o tempo por uma outra lógica que não a que está prescrita com base na mudança de série a cada ano, é que a equipe do NAPNE discutiu sobre as Adaptações Curriculares como uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem do aluno. As Adaptações Curriculares requerem um amplo esforço com o objetivo de envolver diferentes profissionais. Funcionários da secretaria, psicólogo, assistente social, professores, gestores, membros do NAPNE, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pois as Adaptações Curriculares envolvem modificações na organização escolar do aluno.

De acordo com a Resolução do Ifes do CS 55/2017, no Art. 11, está prescrito que o Plano de Ensino Individualizado/PEI será solicitado, quando o aluno não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor. Nesse caso, será feita uma avaliação conjunta seguida de um diagnóstico pedagógico elaborado pela equipe: professor da disciplina, coordenador, pedagogo e professor de AEE. Neste planejamento, os objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação são pensados em conformidade com o aluno e os objetivos gerais da disciplina. Ancoradas em Norbert Elias, no dizer de Ziviani, Pirola e Alvarenga (2019), o planejamento por meio do trabalho colaborativo revela a interdependência entre os indivíduos, os quais estão ligados por uma dependência recíproca. A organização do tempo é imprescindível ao atendimento às necessidades educativas, de modo a oportunizar a apropriação do conhecimento a todos os alunos público-alvo da educação especial.

Conforme o Art. 22 da Resolução citada acima, quando os alunos necessitarem de adaptação curricular de temporalidade, a Coordenação de Curso, o NAPNE, o professor de AEE e o setor pedagógico responsável, antes do início de cada semestre letivo, reunir-se-ão para definir os componentes curriculares que serão cursados pelo aluno, de acordo com sua especificidade. Todavia, colocar em prática no mundo vivido o que está prescrito no papel, não é uma tarefa tranquila. É importante que os profissionais envolvidos sejam firmes e, principalmente, o professor de AEE aprenda a lidar com os momentos de ansiedade do jovem com autismo, uma vez que alterar a organização curricular implica em reelaboração de horários e informações coesas entre os serviços de atendimento ao aluno, como o registro do sistema acadêmico. Outro aspecto a ressaltar é que a articulação entre os diferentes serviços não está isenta de relações de força, de poder. Pode acontecer que o horário tenha sido finalizado, quando se recebe informação de que o horário da turma precisa ser alterado. Neste caso, novo horário será feito para o aluno. Ocorre que a pessoa com autismo, experimenta imensa ansiedade diante da alteração da rotina, diante das mudanças.

No caso dos alunos com autismo, que despertam interesse por um campo do conhecimento mais do que por outro, percebe-se que provocam indagações aos saberes docentes, principalmente, diante das disciplinas que expressam maior dificuldade ou que não se dedicam a estudar. Este é o aluno concreto de que nos cita Meirieu (2002), ou seja, um sujeito com seus gostos, com aptidões e limites. O que não é aceitável é atuar de modo a reduzir os conhecimentos, subestimando a capacidade de aprender desses alunos nas diferentes áreas. A nota mínima para aprovação não deve ser uma representação do que não foi ensinado e de uma nota apenas para constar a aprovação. Há de se considerar o que foi formulado como objetivos no Plano de Ensino Individualizado (PEI). Neste planejamento são definidos de modo colaborativo os objetivos gerais, os específicos, os eliminados e os alternativos para o aluno com autismo. Com base nesses são realizadas metodologias diferenciadas, bem como as avaliações.

No que se refere às metodologias, o reforço escolar por parte do professor da disciplina ao aluno com autismo, na sala de recursos ou no NAPNE é uma prática pedagógica muito eficaz. Nestes momentos, fomos testemunhas da maior confiança do aluno em formular perguntas, tirar dúvidas, do ensino direcionado à demanda do aluno e da formação de vínculo entre professor e aluno, tão importante ao processo de aprendizagem dirigido ao sujeito com autismo.

Em nossa experiência como profissionais, com alunos com autismo no Ifes, temos vários relatos positivos sobre o quanto conseguem assimilar os conhecimentos. Isso pode ser observado tanto nas disciplinas do campo comum, como Física, Matemática ou Ciências da Natureza, de Linguagens, quanto nas disciplinas profissionalizantes. Em um laboratório de Física, por exemplo, alguns cuidados foram tomados pelo professor especialista na disciplina, como dividir a turma em dois grupos. Um grupo ficou na sala de aula fazendo os exercícios, enquanto o outro grupo foi para o laboratório. Cada metade da turma se subdividiu em grupos menores e já sabiam quem eram os componentes do grupo. Ao chegarem no laboratório, os alunos já encontraram nas mesas os instrumentos de uso reservados. O professor fez a explicação geral para todos e, depois de fazer alguns combinados, passou a atender cada grupo de modo atencioso. No caso do ensino direcionado a alunos com autismo, estes cuidados são substanciais, pois quando estes alunos já sabem com quem irão fazer as atividades, faz com que se diminua a ansiedade.

Outro cuidado por parte da escola é proporcionar os ambientes organizados, limpos. Isto é, toda a equipe escolar se envolve de modo a minimizar situações que provoquem comportamentos repetitivos, estereotipados por parte dos alunos com autismo. Os combinados/regras, por parte do professor com a turma ou os pequenos grupos, para falarem baixo também são importantes, uma vez que ambientes barulhentos causam desconforto e desviam a atenção destes alunos e dos demais. Por sua vez, quando o ambiente está adequado, de modo geral, os jovens com autismo conseguem se concentrar e interagir satisfatoriamente.

A segunda orientação que elencamos da PNEEPEI é o serviço do atendimento educacional especializado, o qual envolve a articulação com a proposta pedagógica do ensino comum. Como uma das propostas pedagógicas consta a estratégia do trabalho colaborativo (FONTES, 2009), a qual é uma das atribuições docentes, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, p. 01) no Art.2º, inciso VII.

Se o professor da disciplina é um especialista em sua área de conhecimento, o professor de Educação Especial é alguém com saberes específicos relativos aos alunos que demandam um olhar mais atento. Quando ambos se encontram, para planejar um processo de ensino que envolva o aluno com autismo, é importante que os dois profissionais se coloquem em postura de colaboração mútua. É neste ambiente que a atuação de dois ou mais professores promove o aprendizado para um ou mais alunos, no mesmo espaço físico (COOK; FRIEND, *apud* MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). É nessa postura de

interação entre os professores e a compreensão de suas atribuições que será enriquecido o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Lima-Rodrigues (2017), ao planejar minimamente uma atividade, antevendo o que se vai fazer, esta atitude reverbera no alcance do objetivo desejado. Os detalhes, ao antecipar mental e sistematicamente, fazem com que os alunos com autismo executem os exercícios com tranquilidade ou manuseiem os instrumentos em um laboratório, com pouco ou nenhum desconforto. A parceria, entre o professor comum e o professor especializado, possibilita que ambos dividam a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES; VILARONGA, 2014). Ambos assumem a responsabilização mútua pelo planejamento, pela execução e avaliação das práticas pedagógicas ofertadas a uma turma do ensino comum (COOK; FRIEND *apud* MENDES; VILARONGA, 2014) e que capacitem o aluno com autismo. Trabalhos como de Zanata (2004) e Loiola (2005) são exemplos de investigações que indicam que o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, anterior ao momento do planejamento colaborativo, é importante que o professor do Atendimento Educacional Especializado tenha feito uma reflexão com registro sobre as observações a respeito do aluno com autismo. Como o aluno se comporta em aula, nas diferentes disciplinas? Quais disciplinas demonstra ficar mais atento? Em que aula expressa maior confiança para interagir? Aceita realizar trabalhos em grupo ou prefere fazer isoladamente? Em duplas, suporta melhor a tarefa? Quais suas habilidades que podem ser potencializadas em uma atividade?

As práticas pedagógicas não são neutras, afetam o ambiente. Afetar no sentido empregado por Espinosa (1632 - 1677), ou seja, *affectus*, enquanto transição de um corpo a outro. Seja a passagem a uma perfeição maior (aumento da potência de agir), seja a passagem a uma menor perfeição (diminuição da potência de agir) são consideradas formas de afeto (CARVALHO, 2009). Nessa perspectiva, a interação entre os profissionais afeta pela linguagem outros sujeitos envolvidos e no entorno. De acordo com Ziviani, Pirola e Alvarenga (2019), a relação entre o professor do ensino comum e o professor especialista em Educação Especial é uma associação semelhante aos fios ligados a uma rede. Cada

profissional, em sua função se modifica, podendo, assim, modificar toda a estrutura dos espaços escolares.

A prática do trabalho em colaboração emite, pela ação, que é possível e, mesmo agradável, trabalhar com o outro. E nessa acepção, o aluno com autismo por vezes dirige seu olhar, sua audição, seu corpo. Em nossa experiência com jovens com autismo, estas práticas discursivas de colaboração não eram invisibilizadas pelos estudantes. Se seu comportamento costuma ser de isolamento, de afastamento dos colegas ou professores, ao presenciar ambientes de integração entre os profissionais, ele faz deste momento uma significação. Pode lhe ser confusa, mas fica o registro como um signo a lhe lembrar do que é possível.

Nesse cenário, a mudança de comportamento pode ocorrer por imitação, a qual constitui-se em uma atividade essencial na aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). A imitação promove o que Vygotsky denominou por internalização, que consiste em um processo que se distingue da cópia por que implica em uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo (DAMIANI, 2008).

A imitação acontece, em se tratando do ensino médio, quando os jovens encontram referências nos professores (além dos amigos). Há de se entender que o jovem com autismo não vive em uma bolha. Ele significa as experiências, principalmente as que revelam seu não eu, o que lhe é diferente. Se prefere realizar trabalhos isoladamente, ao presenciar colegas e professores em ambiente de troca; então ele dirige sua atenção a estas situações, mesmo que não as expresse. E nisto reside um dos aspectos mais fascinantes ao atuar de forma colaborativa com o professor do ensino comum, que consiste em potencializar, em fazer uma aposta no sujeito com autismo. Meirieu (2002) encoraja ao afirmar que a resistência do outro é um convite para ir ao seu encontro, não para aniquilá-lo, pois esta interação, ao invés de quebrar a resistência do aluno, pode quebrar em nós o que suscita tal resistência.

A seguir vamos fazer o relato de uma experiência exitosa diante da interação entre o professor e o aluno, com a mediação da professora de AEE. Nos primeiros encontros das aulas, o aluno expressou questionamentos confusos e demonstrava não compreender os conceitos básicos (e abstratos) da biologia celular e da genética. Entender como se dava uma meiose gamética ou o que era um gene, um alelo e um par de cromossomos homólogos era essencial para avançar em direção a conteúdos mais complexos, como as leis de Mendel. Mas o aluno não correspondia aos ensinamentos convencionais que eram postos em sala de aula, pois não conseguia simbolizar algo que ele não podia ver com os próprios olhos (a não ser

pelas figuras e esquemas, também abstratos, do livro didático). O professor apresentava a ele e aos demais alunos da turma as diversas nuances de um “mundo invisível”, o mundo das biomoléculas. Contudo, o primeiro mês de trabalho foi marcado por um certo desconforto em sala de aula. O que fazer com esse aluno? Como levá-lo a um aprendizado efetivo em cada assunto? Essas eram perguntas frequentes na cabeça do professor. Um incômodo certamente inesperado, apesar de terem ocorrido algumas comunicações a respeito do perfil do aluno nas reuniões de abertura do ano letivo.

Entretanto, a relação aluno-professor se construía de forma harmoniosa, pois alguns temas de biologia eram fascinantes para o aluno. O jovem, às vezes, parava o professor em algum dos corredores da escola e indagava sobre coisas que nem o próprio professor sabia, como curiosidades sobre a vida dos dinossauros e os formatos bizarros de alguns insetos, dos quais ele até sabia o nome científico (aqueles nomes pouco conhecidos em Latim).

Em uma dessas oportunidades, o aluno descobriu onde era o gabinete de trabalho do professor. A partir daí, as visitas passaram a ser rotineiras, dia sim, dia não. A inocente insistência do aluno fez com o professor começasse a aproveitar essas visitas (por sinal, sem hora marcada) para testar algumas alternativas de ensino. Não costumava ser nada planejado, pois as ideias surgiam de repente, durante uma simples conversa sobre divisões celulares, que começava com figuras do livro (sem sentido para o aluno) e terminavam com o professor “transformando” os seus próprios dedos das mãos (e também os do aluno) em cromossomos, usando-os para representar didaticamente as fases da mitose e da meiose.

Como as experiências foram dando certo, o professor solicitou à recém-chegada professora do AEE o acompanhamento desses encontros em uma sala destinada especificamente ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Ali foram desenvolvidas, por exemplo, atividades com massa de modelar para complementar o aprendizado sobre divisões celulares, com vários outros conceitos necessários para o entendimento da genética básica. Temas de Ecologia, como relações tróficas (cadeias e teias alimentares), pirâmide ecológica, fluxo de energia e matéria nos ecossistemas também foram ricamente explorados por meio da construção de cenários sobre uma mesa, usando pequenos animais e plantas de plástico, barbantes (para interligar os componentes) e uma lâmpada ligada a um bocal energizado (para representar o sol e sua energia).

Com base neste relato, podemos constatar a importância de um professor que percebe as tentativas de aproximação do aluno: no corredor ao falar dos dinossauros, no gabinete docente e depois na sala do AEE. Ou seja, nem todos os alunos com autismo tendem a se

isolar para estudar. As atitudes e significações de um professor são muito importantes para que novas aprendizagens ocorram por parte do aluno. Além disso, o discente significa a atividade planejada, realizada em parceria com a professora de AEE. Esta linguagem do trabalho colaborativo derruba muralhas psíquicas, corporais. Baseados em amplo estudo realizado na Inglaterra, Creese, Norwich e Daniels (*apud* DAMIANI, 2008), apresentam evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. Os benefícios de uma cultura escolar colaborativa foram conclusivos na investigação de Damiani (2008) ao apontar para o bom desempenho de uma escola pública municipal, que investe nesse tipo de cultura há alguns anos.

Considerações Finais

Os desafios na educação sempre irão existir, pois se trata de uma atividade realizada com seres humanos que significam suas vivências, de acordo com sua cultura, o contexto histórico, as condições materiais de existência. No cotidiano escolar, as ações entre os diversos profissionais são engendradas de modo a fazer com que os alunos aprendam e sigam o percurso civilizatório. O trabalho colaborativo enseja a interação entre os profissionais da educação de modo a afetar o ambiente escolar, os sujeitos da escola, de modo particular o aluno com autismo. O desenvolvimento das capacidades, das habilidades humanas são resultado da sua apropriação do que foi construído histórico-socialmente. Nesse sentido, a existência social interfere no funcionamento psíquico do sujeito, tenha ele autismo ou não. Essa existência social ocorre por uma intencionalidade. Não é dada naturalmente. Portanto, a prática do trabalho colaborativo anuncia uma intencionalidade desde o ponto de partida.

Trabalhar colaborativamente é uma proposta para quem está disposto a fazer o exercício do diálogo, das significações. Envolve coragem, pois não sabemos a reação do outro. Na interação entre as pessoas são necessárias as sugestões, comparecem os não-saberes, mas também as potencialidades de cada um. É no diálogo, na aposta de um trabalho feito em cooperação que se rompem os egocentrismos para dar lugar a uma parceria, a uma aposta de que é possível conviver, planejar e realizar algo com o outro. Além disso, é também pelo exemplo que se ensina.

Referências

BAKHTIN, M. M., 1895-1975. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. —São Paulo: Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

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

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei9394.pdf>. Acesso em: 2/7/2020.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: julho de 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: jul/2020

_____. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em 20/07/2020.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP e Alí; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR . Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 10/07/2020.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

HIGASHIDA, Naoki. **O Que Me Faz Pular**. Rio de Janeiro, Intrínseca. 2014

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Resolução do Conselho Superior nº 55/2017 – Institui Procedimentos de Identificação, Acompanhamento e Certificação dos Alunos com Necessidades Específicas no Ifes. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao%20acompanhamento_e_certificacao%20de_alunos_com_Necessidades_Especificas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf>. Acesso em: 23/07/2020.

JABERT, A. **Da nau dos loucos ao trem de doido: as formas de administração da loucura na Primeira República – o caso do Estado do Espírito Santo**. 2001. Dissertação (Mestrado

em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.

JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo, Autores Associados, 2004.

LIMA-RODRIGUES, L. M. Atividades Expressivas: potencializando meios de ação e de expressão. In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D. e JESUS, D. M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 2017.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. Anais... Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM

MELLO, E. F. F e TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias. In: **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>. Acesso em: 07/08/2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Inclusão escolar e a formação do professor para o ensino colaborativo ou co-ensino no Brasil. In: SADAO, O; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Orgs.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. 1ed. Alcalá de Henares-Madri-Espanha: Universidad de Alcalá, 2014, p. 35-54.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. São Paulo: Artmed, 2002.

MONTICELLI, F. F. **Processos de Exclusão da/na Escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República** (1889 – 1930). Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Ufes, Centro de Educação. Vitória, ES. 2014.

MONTICELLI, F.F.; GOTARDO, S.e NEVES, A. L. As articulações coletivas do Napne face ao ensino técnico. In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos de Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.

NOGUEIRA, F. S. et al,. Práticas Pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo no atendimento a aluno com surdocegueira no ensino técnico. In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos de Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.

NUNES, I. M. e BORGES, C. S. Atendimento Educacional Especializado: diversos olhares In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D. e JESUS, D. M. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e Inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória, EDUFES, 2017.

SOBRINHO, R. C.; RAMOS, J. C. e ANJOS, C. F. Sobre a natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial. In: JESUS, D. M. (Org). **Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação**. 1ª ed. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação - ES, 2012.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R. e JESUS, D. M. (Orgs). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação/CV/FACITEC, 2009.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103 – 117.

ZANATA, E. M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZIVIANI, M. C. N.; PIROLA, A. L. B.; e ALVARENGA, M. R. G. Trabalho colaborativo: relato de experiência inclusiva no Curso Técnico em Meio Ambiente no Ifes – Campus Nova Venécia/ES. In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos de Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES PARA ATUAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANALYSIS OF INITIAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO ACT IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Bruna Hart Ulsenheimer¹
Aline Keryn Pin²

Resumo: Recentemente as universidades brasileiras tiveram que realizar reformas curriculares em seus cursos de licenciatura, em virtude do Decreto nº 5.626/2005, para capacitar os futuros professores a trabalhar com alunos surdos. Neste contexto, este trabalho buscou investigar como está ocorrendo a formação inicial de futuros professores para trabalhar com alunos surdos, inclusos no ensino regular. Para viabilizar o alcance do objetivo proposto, foi desenvolvido um questionário e aplicado aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, Ciências da Computação e Ciências Exatas, em dois campi de Universidades Federais do Paraná: UTFPR e UFPR. Com as análises dos dados verificou-se um pequeno avanço na preparação dos futuros professores para atuar na inclusão escolar. Contudo, os universitários ainda não se sentem preparados para trabalhar com alunos de inclusão, o que sugere uma reflexão tanto dos currículos quanto da forma com que o processo de inclusão é abordado na formação inicial. Desse modo, acreditamos que os licenciados se sentirão mais preparados para atuar não só com alunos atendidos pela Educação Especial como também com a diversidade educacional, cada vez mais presente.

Palavras-chave: Universitários. Educação Especial. Libras.

Abstract: Recently Brazilian universities had to perform curricular changes in their licentiate courses due to the Decree 5.626/2005, in order to prepare future teachers to work with deaf students. In this context, this work investigated how is the initial education of future teachers taking place regarding the work with deaf students included in regular education. To achieve this goal, a questionnaire was developed and applied to undergraduate students of Mathematics, Biological Sciences, Computer Science and Exact Sciences courses in two campuses of Federal Universities of Paraná: UTFPR and UFPR. From the analyzed data, a small progress was detected in preparing future teachers to work in school inclusion. However, undergraduate students still do not feel ready to work with inclusion students, which suggests a reflection of both the academic curriculums and the way in which the inclusion process is covered in the initial education. Therefore, this reflection can contribute for graduates to feel more prepared to work not only with students assisted by Special Education, but also with the educational diversity which is increasingly present.

Keywords: Undergraduate students. Special Education. Libras.

1 Mestre em Biociências e Saúde pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua como técnica administrativa em educação na Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina. <http://lattes.cnpq.br/0777643613522368>. E-mail: bh.ulsenheimer@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua como Docente do Magistério Superior e Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Toledo. <http://lattes.cnpq.br/2983070806289495>. E-mail: alinepin@professores.utfpr.edu.br

Introdução

Atualmente, a profissão de professor não está mais ligada à concepção de que o docente é um mero transmissor de conhecimentos (IMBERNÓN, 2011). De acordo com Masetto (2008), o professor deve ser o mediador entre o aprendiz e sua aprendizagem, apresentando e tratando os conteúdos de forma que o ajude a coletar as informações, bem como relacioná-las, organizá-las e debatê-las com outras pessoas para que o aprendiz consiga compreender a realidade humana e social.

Neste contexto, quando ocorrem situações em que o professor da escola regular precisa ensinar a alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), pesquisadores relatam que a maioria dos professores está despreparada (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012) ou então, não se sente preparada para atendê-los (BASSO, 2015). Isso acontece porque a preocupação com a formação dos professores para lidar com tais alunos é recente, pois até então a proposta educacional para estes alunos privilegiava ambientes segregados, como escolas ou classes especiais que exigiam professores especializados em Educação Especial (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012).

O debate sobre a Educação Inclusiva tornou-se conhecido no Brasil em meados da década de 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre NEEs: Acesso e Qualidade, juntamente com a Declaração de Salamanca e o Marco de Ação para as NEEs (UNESCO, 1994). Tais documentos convocam os Estados a garantir que a educação das pessoas com NEEs seja parte integrante do sistema regular de ensino. Assim, o Brasil ao tornar-se signatário das Declarações da Unesco (1990, 1994) se compromete a proporcionar a educação a todos os brasileiros a partir de escolas inclusivas (SILVA; LODI; BARBIERI, 2015). Em virtude disso, houve um aumento expressivo do número de alunos com NEEs matriculados na rede regular pública (BRASIL, 2017) e assim, todos os professores passaram a atender estes alunos, fato que vem suscitando estudos sobre como favorecer a preparação deles para tal tarefa (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012).

Segundo a Deliberação nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE), do estado do Paraná, a expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a crianças e jovens, cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Sendo assim, essa terminologia pode ser atribuída a diferentes grupos de educandos, desde aqueles que apresentam deficiências permanentes até aqueles que, por razões diversas, fracassam em seu processo de aprendizagem escolar (CEE, 2003).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de: deficiências intelectual, física/neuromotora, visual e auditiva; transtornos globais do desenvolvimento; e superdotação/altas habilidades.

A inclusão de alunos com NEEs em sala de aula comum é positiva para todos os envolvidos neste processo. O aluno sem deficiência aprende que a diferença é algo presente na sociedade e ao auxiliar o colega com deficiência, poderá compreender melhor o conteúdo que está sendo ensinado. O aluno com deficiência, por sua vez, tem a possibilidade de se socializar com outros alunos e ter acesso ao conteúdo escolar. O professor poderá aprender a trabalhar com a diversidade da sala de aula com o auxílio de outros profissionais da educação como o intérprete, professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, pedagogos, entre outros (BASSO, 2015). Entretanto, neste cenário, estudos como o de Rossi (2010), apontam que os alunos inclusos encontram-se prejudicados pelo despreparo dos professores e pelas formas de atendimento no sistema educacional não serem de acordo as suas necessidades.

A ideia de inserir alunos com NEEs em escolas regulares já existia anteriormente a proposta de inclusão escolar, porém com uma proposta de integração escolar. Nesta concepção, o aluno precisava adaptar-se à escola, não havendo nenhuma perspectiva de que a escola precisaria mudar para acomodar a diversidade dos alunos. Desse modo, a integração acabou contribuindo para a segregação, já que o foco estava no aluno e na sua deficiência, e não em mudanças no sistema escolar para receber tais alunos. Com a proposta de inclusão escolar, que pressupõe mudanças nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de atender os estudantes, não é mais o aluno que deve se adaptar a escola, e sim a escola que deve buscar meios de contemplar a diversidade dos estudantes (MITTLER, 2003).

Assim, para atender aos alunos com NEEs na rede regular de ensino são necessárias mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões, respeitando e considerando as particularidades de cada aluno (PRIETO, 2006). Nesta perspectiva, a proposta para a educação precisa afastar-se daquela em que se ensina tudo a todos da mesma forma, com os mesmos objetivos e métodos avaliativos, passando a requerer propostas de trabalhos diversificados (SILVA; LODI; BARBIERI, 2015).

Em virtude disso, o Conselho Nacional de Educação criou em 2002 a Resolução CNE/CP nº1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, definindo em seu Art. nº 6, que o projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes devem considerar: § 3º : II – “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (p. 3), ou seja, que o ensino superior deve preparar os professores na formação acadêmica inicial para atender alunos com NEEs.

No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade para formar professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva. Em 2005, o Decreto nº 5.626, no Art. 3º, estabeleceu a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005). Desde então, as Instituições de Ensino Superior precisam realizar reformas curriculares para atender a essa exigência legal (CRUZ; GLAT, 2014). A partir dessa realidade surge o seguinte questionamento: os cursos de licenciatura estão preparando, de modo realmente efetivo, os futuros professores para trabalhar com a inclusão de alunos surdos que apresentam a Língua de Sinais como sua primeira língua e o Português escrito como sua segunda língua?

É preciso ressaltar que, para a Educação de surdos, além dos conhecimentos sobre a Língua de Sinais e uma metodologia diferenciada do professor regente, conforme relatamos anteriormente, se faz necessário também a presença do Tradutor Intérprete de Libras em sala de aula. A Lei nº 12.319 de 2010 regulamenta esta profissão trazendo como competência deste profissional, a tradução da interpretação de forma simultânea ou consecutiva do Português-Libras e Libras-Português (BRASIL, 2010).

Para refletirmos sobre os conhecimentos adquiridos pelos graduandos nos cursos de licenciatura, no que diz respeito ao processo educacional de estudantes surdos, aplicamos um questionário, baseado em Pereira e Rizzatti (2015), abordando temas como a Língua de Sinais, Educação de Surdos e Matriz Curricular do curso com abordagem para a Educação Especial. Dessa maneira, buscamos investigar como está ocorrendo a formação inicial, no contexto da Educação Inclusiva, de universitários dos cursos de licenciatura em duas universidades federais do estado do Paraná.

Metodologia

Participaram desta pesquisa 67 alunos matriculados em cursos de licenciatura de duas universidades do estado do Paraná: Universidade Tecnológica do Estado do Paraná (UTFPR) – Campus Toledo e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Palotina. Foram selecionados apenas os cursos de licenciatura que estas duas universidades possuíam. A coleta de informações decorreu da aplicação de um questionário aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Matemática, em Ciências Biológicas, em Ciências da Computação e em Ciências Exatas, a qual inclui os cursos de física, química e matemática. O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2019, durante uma aula das turmas, após autorização do professor responsável. Participaram deste estudo somente os alunos que espontaneamente optaram por responder ao questionário naquele momento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para investigar se os acadêmicos se sentiam preparados para trabalhar com alunos com NEEs, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, o questionário foi estruturado com 17 questões fechadas (Tabela 1) e a análise dos dados foi realizada por meio da tabulação dos resultados. Nossos resultados foram comparados com estudo semelhante, relatado anteriormente por Pereira e Rizzatti (2015).

No decorrer da pesquisa foram realizadas constantes revisões bibliográficas sobre o assunto a fim de fundamentar a pesquisa e discutir os resultados. Também analisamos o Projeto Pedagógico dos quatro cursos de licenciatura que fizeram parte desta pesquisa com o objetivo de conhecer melhor a estrutura dos cursos bem como as disciplinas que apresentaram sobre inclusão.

Resultados e Discussões

Ao analisar os resultados obtidos através dos questionários respondidos pelos universitários observa-se que a maioria dos graduandos (89%) quer seguir a carreira da docência e, de acordo com os dados, o que parece é que estes futuros professores se sentem pouco preparados para trabalhar com alunos de inclusão (Tabela 1).

A inserção de conteúdos ligados à Educação Especial nos cursos de graduação tem como objetivo possibilitar que os professores formados estejam aptos para exercer suas funções ao trabalharem com alunos com deficiência (PcDs) inseridos no ensino regular (VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012). Através dos questionários, percebe-se que a maioria dos alunos (91%) tem conhecimento acerca desta realidade por achar que os alunos surdos devem estudar na escola regular, mas não sabem como ocorre o processo de inclusão nesses ambientes (67%) e não se sentem preparados para ministrar aulas para

alunos com NEEs (97%) (Tabela 1). Dessa maneira, parece que o modo como estão sendo ofertadas as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva não está sendo eficiente para que os acadêmicos adquiram conhecimentos acerca de como estabelecer estratégias, materiais e métodos que auxiliem os alunos surdos no processo de aprendizagem.

Tabela 1 - Respostas dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências da Computação e Matemática de Universidades Federais e Tecnológicas do Estadual do Paraná.

1. Sexo: Masculino (24); Feminino (43).		
2. Idade: Entre 19 e 41 anos.		
3. Cursos: Ciências Biológicas - UFPR (30%); Ciências Exatas - UFPR (46%); Ciências da Computação - UFPR (6%); Matemática - UTFPR (18%).		
4. Você quer ser professor?	Sim (89%)	Não (10%)
5. Você acha que alunos surdos também devem estudar em escola regular?	Sim (91%)	Não (9%)
6. Você está preparado para ministrar aula para alunos surdos?	Sim (3%)	Não (97%)
7. Você tem conhecimento de como está ocorrendo a inclusão nas escolas?	Sim (33%)	Não (67%)
8. Você convive ou conviveu com pessoas surdas?	Sim (48%)	Não (52%)
9. Você acha que seu curso lhe garantiu uma capacitação para trabalhar com alunos com necessidades especiais?	Sim (34%)	Não (66%)
10. Você acha que foi suficiente a carga horária do seu curso para aprender a comunicação básica com surdos?	Sim (18%)	Não (82%)
11. Você já fez curso de capacitação em educação inclusiva?	Sim (18%)	Não (82%)
12. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?	Sim (94%)	Não (6%)
13. Você entende LIBRAS?	Sim (31%)	Não (69%)
14. Você conhece as leis que garantem a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) em sala de aula regular?	Sim (37%)	Não (63%)
15. Você gostaria que seu curso ofertasse disciplinas sobre educação inclusiva que o preparasse para trabalhar com os alunos com NEEs?	Sim (95%)	Não (1%)
16. Você acha que a presença do professor intérprete de línguas é essencial dentro da sala de aula regular?	Sim (97%)	Não (3%)
17. Quais recursos você utilizaria para ministrar aulas para alunos surdos em sala de aula? Aula expositiva (48%); Aula experimental (73%); Uso de data show (67%); Imagens e vídeos (64%).		

Fonte: Autoria própria, baseado em Pereira e Rizzatti (2015).

A fim de termos mais elementos para a análise dos dados, investigamos a matriz curricular de cada um dos cursos de licenciatura pesquisados neste trabalho (Tabela 2). Ao analisar a resolução que fixa o currículo pleno do curso de licenciatura em Ciências Biológicas observa-se que as disciplinas de Fundamentos da Educação Inclusiva e Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras estão dispostas dentro do núcleo de conteúdos obrigatório, sendo ofertadas com carga horária de 30 e 60 horas,

respectivamente (CEPE, 2013). O currículo pleno para a licenciatura em Ciências Exatas aborda apenas a disciplina de Comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras dentro do núcleo de conteúdos básicos para os cursos de Matemática, Física e Química, apresentando carga horária de 36 horas (CEPE, 2018). Do mesmo modo, o currículo pleno para a licenciatura em Ciências da Computação aborda como obrigatória a disciplina de Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras, com carga horária de 36 horas (CEPE, 2015). Já a estrutura curricular do curso de licenciatura em Matemática aborda as disciplinas de Libras 1, Libras 2 e Educação para Inclusão Matemática como disciplinas obrigatórias, todas com carga horária de 36 horas (COGEP, 2017).

Tabela 2 – Disciplinas ligadas à Educação Especial presentes na matriz curricular dos cursos de licenciatura da UFPR – Setor Palotina e UTFPR – Campus .

Cursos	Disciplinas	Carga horária	Classificação	Resolução
Ciências Biológicas	Fundamentos da Educação Inclusiva	30h	Obrigatória	Resolução nº 31/2013 – CEPE
	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	60h	Obrigatória	CEPE
	Libras Básica	36h	Optativa	
Ciências da Computação	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	36h	Obrigatória	Resolução nº 71/15 – CEPE
	Educação Inclusiva	36h	Optativa	
Ciências Exatas	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras	36h	Obrigatória	Resolução nº 109/18 – CEPE
	Educação para Inclusão Matemática	36h	Obrigatória	Deliberação nº 090/17 –
Matemática	Libras 1	36h	Obrigatória	COGEP
	Libras 2	36h	Obrigatória	

Ao analisarmos as respostas das questões 9 e 10 dos cursos separadamente (Tabela 3) e compararmos com sua matriz curricular (Tabela 2), observamos que os cursos de Ciências da Computação e Ciências Exatas, que apresentam menor carga horária de disciplinas obrigatórias ligadas à Educação Especial, manifestam os maiores percentuais de alunos que acreditam que a carga horária não foi suficiente para aprender a Libras (100% e 94% respectivamente). Por outro lado, os cursos de Ciências Biológicas e Matemática, que apresentam maior carga horária de disciplinas obrigatórias ligadas à Educação Especial, manifestam resultados mais divididos quando comparados com os cursos de Ciências da Computação e Ciências Exatas, no que se refere a carga horária não ser suficiente para aprender a Libras (75% e 58% respectivamente). Já quando comparamos as respostas dos alunos sobre o curso garantir capacitação para trabalhar com alunos com NEEs, os percentuais negativos dos cursos de Ciências Biológicas e Matemática (50% e 67%, respectivamente) foram semelhantes aos observados nos cursos de Ciências da Computação e Ciências Exatas (50% e 77%, respectivamente).

Tabela 3 – Análise das respostas referente as questões 9 e 10 do questionário de acordo com os cursos de licenciatura com maior ou menor carga horária de disciplinas ligadas à educação especial.

Questionário	Ciências Biológicas	Ciências da Computação	Ciências Exatas	Matemática
9 - O curso garantiu uma capacitação para trabalhar com alunos com NEEs?	Sim (50%) Não (50%)	Sim (50%) Não (50%)	Sim (23%) Não (77%)	Sim (33%) Não (67%)
10 - A carga horária foi suficiente para aprender a comunicação básica com surdos?	Sim (20%) Não (75%)*	Sim (0%) Não (100%)**	Sim (6%) Não (94%)**	Sim (42%) Não (58%)*

* Comparação entre cursos com maior carga horária de disciplinas ligadas à Educação Especial.

** Comparação entre cursos com menor carga horária de disciplinas ligadas à Educação Especial.

A Libras, ao ser reconhecida como disciplina obrigatória no ensino superior, tende a possibilitar o desenvolvimento linguístico, intelectual e social de seus usuários. Desse modo, a inserção social do surdo ocorrerá de modo mais fácil já que, este passará a exercer sua cidadania participando ativamente e conscientemente no meio social, sendo sua Língua materna respeitada e assimilada pela sociedade (ROSSI, 2010). Nesta análise, o que se percebe é que a carga horária dispensada a essa disciplina talvez não seja suficiente para termos uma excelência na aprendizagem da língua, pois observamos que apenas 31% dos universitários realmente entendem a Libras (Tabela 1). No entanto, autores relatam que não adianta aumentar a carga horária de disciplinas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva se ainda houver a fragmentação curricular e o isolamento das disciplinas (CRUZ; GLAT, 2014).

De acordo com o levantamento feito, as disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva estão classificadas como obrigatórias somente para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Matemática. Os cursos de licenciatura em Computação e em Ciências Exatas apresentam esta disciplina na grade curricular como matéria optativa, com carga horária de 36 horas. Oliveira (2012) afirma que a educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica comum do educador, já que quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com NEEs. Além disso, sabe-se que é necessário um número mínimo de alunos matriculados em disciplinas optativas para que elas sejam ofertadas naquele semestre. Sendo assim, parece que existem universitários que ainda estão se formando sem ter realizado alguma disciplina na área da Educação Inclusiva. Pedrosa et al., (2013) afirmam que a falta de conhecimentos específicos, que auxiliem o professor no processo de ensino aprendizagem de alunos com diferenças na aprendizagem, acaba prejudicando os estudantes que precisam dessas novas intervenções.

No entanto, ao comparar nossos resultados aos de outros pesquisadores percebe-se que a formação inicial dos futuros professores está, aos poucos, apresentando melhoras em relação à situação em questão. Pereira e Rizzatti (2015) investigaram anteriormente esse assunto com acadêmicos dos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química, constatando que os universitários não estão preparados para trabalhar com alunos com NEEs, evidenciando a falta de capacitação na formação inicial. Ao comparar nossos resultados com os de Pereira e Rizzatti (2015), observamos que atualmente há maior porcentual (48%) de universitários que tem convívio social com pessoas surdas quando comparado ao resultado relatado (18%) por Pereira e Rizzatti (2015). Isso nos leva a crer que está havendo um aumento gradativo da inserção social do surdo em nossa sociedade atual.

Em nosso trabalho foi observado maior porcentual de universitários que conhecem Libras (94%), que entendem Libras (31%) e que conhecem as leis de inclusão de alunos com NEEs (37%) quando comparado aos resultados apresentados por Pereira e Rizzatti (2015), de 10%, 10% e 16%, respectivamente. Entretanto, observamos que a maioria dos universitários, cerca de 82%, não realizou curso de capacitação externo às disciplinas ofertadas na graduação, em educação inclusiva e 82% dos graduandos também dizem que a carga horária ofertada pelo seu curso não foi suficiente para aprender a comunicação básica dos surdos, resultados semelhantes (99% e 100%, respectivamente) aos apresentados por Pereira e Rizzatti (2015).

Nossa análise também evidencia que mesmo adquirindo os conhecimentos básicos da Libras, a maioria dos alunos (97%) compreende que a presença do professor intérprete de Língua de Sinais é essencial dentro da sala de aula no ensino regular. Este profissional interpreta e traduz a mensagem de uma língua para outra de forma precisa, intermediando a interação comunicativa entre o surdo e o ouvinte. Dentro da sala de aula, esse profissional precisa ser capaz de formular todas as informações que estão sendo discutidas no conteúdo ministrado pelo professor (em língua portuguesa) para a língua brasileira de sinais (MARCON, 2012). Conforme previsto na Lei nº 12.319 de 2010, que regulamente a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras, o Art. 6º confere atribuição de: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Além disso, quando se analisa as opções de múltipla escolha podendo selecionar mais de uma alternativa, sobre os recursos que os universitários utilizariam para ministrar aulas para alunos surdos e se compara com os resultados de Pereira e Rizzatti (2015), percebe-se que atualmente os acadêmicos apresentam maior conhecimento para desenvolver estratégias apropriadas para a aprendizagem de estudantes surdos. Neste trabalho, 48% dos graduandos optaram por aulas expositivas, 73% por aula experimental, 67% pelo uso de data show e 64% optaram por usar imagens e vídeos, ao passo que o resultado apresentado por Pereira e Rizzatti (2015) evidencia dados como 57%, 14%, 23% e 0,6% respectivamente.

A utilização de materiais didáticos bilíngues Português/Libras ainda é escassa em nosso país (GALASSO et al., 2018) e, por esse motivo, o professor no ensino regular precisa adequar as suas metodologias na tentativa de explicar a seus alunos surdos o significado dos conceitos que ele está ensinando. Tendo em vista que o aluno surdo é altamente visual, o professor deve adotar práticas pedagógicas embasadas na experiência visual (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018), utilizando em suas aulas diversos recursos como, por exemplo, imagens, jogos, vídeos, demonstrações, recursos tecnológicos como, data show, slides, computador e a televisão. Neste contexto, ao analisarmos separadamente os cursos no que diz respeito aos recursos que os graduandos utilizariam para ministrar suas aulas para alunos surdos (Tabela 4), observamos percentuais mais altos nos cursos com maior carga horária de disciplinas obrigatórias ligadas à Educação Especial. Isso nos sugere que estes alunos obtiveram melhor êxito na ampliação de seus conhecimentos, sobre como e quais ferramentas utilizar para alcançar a aprendizagem de forma mais significativa, pautados em uma concepção de educação que atenda as necessidades dos alunos surdos.

Tabela 4 – Análise dos recursos utilizados pelos graduandos inseridos em diferentes cursos de licenciatura.

Recursos para as aulas	Ciências Biológicas	Ciências da Computação	Ciências Exatas	Matemática
Aula expositiva	45%	25%	52%	58%
Aula experimental	70%*	50%	77%*	67%*
Uso de data show	65% *	25%	71%*	83%*
Uso de imagem e vídeo	80%*	75%*	55%	67%*

* Percentuais mais altos.

Assim, as observações relatadas anteriormente nos levam a crer que parece haver um pequeno avanço em relação à formação inicial dos professores para atuar na inclusão escolar, no entanto são necessários mais trabalhos que confirmem estes resultados. Mesmo assim, fica evidente que ainda é preciso repensar sobre alguns aspectos, em relação às disciplinas da educação especial, presentes nos currículos de formação inicial de professores para conseguirmos obter com excelência a aprendizagem desta área pelos acadêmicos.

Conclusão

Embora sejam recentes as leis que garantem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as reflexões realizadas neste trabalho nos mostram que já houve um pequeno avanço em relação à formação inicial dos professores para atuar no processo de inclusão escolar. Podemos perceber em relação a pesquisa realizada por Pereira e Rizzatti (2015), um maior conhecimento por parte dos universitários sobre questões relacionadas a inclusão, como e quais recursos devem ser utilizados para garantir um ensino e uma aprendizagem de qualidade, ou seja, as discussões estão se ampliando de modo a tornar o processo de inclusão cada vez mais adequado às necessidades dos alunos com NEEs. Porém, como mostra a própria devolutiva dos universitários, ainda faltam elementos que precisam ser trabalhados para sua formação, que lhes propiciem conhecimentos necessários para transformar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEEs em uma real inclusão. E para isso, talvez ainda seja preciso readequar os currículos dos cursos de licenciatura para preparar efetivamente os futuros professores a trabalhar com a inclusão de alunos surdos inseridos no ensino regular.

Referências

- BASSO, S. P. Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2015. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru - SP, 2015. Disponível em: <
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135946/000859076.pdf?sequence=1>
>. Acesso em: 15 Ago. 2019.
- BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: 22 Out. 2020.

BRASIL. INEP. Censo Escolar 2016 - Novas Estatísticas. Educação Especial, p.15, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

BRASIL. Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2019.

CEE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n.º 02/03. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, 2003. Disponível em:<
[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf)>. Acesso em: 12 Ago. 2019.

CEPE - CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 31/2013 – CEPE. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Ciências Biológicas, modalidade licenciatura, do Setor Palotina, da Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em:<<http://www.palotina.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/12/Res-31-13-CEPE-Ci%C3%A4ncias-Biol%C3%B3gicas-Licenciatura-Palotina.pdf>>. Acesso em: 20 Set. 2019.

CEPE - CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 71/15 – CEPE. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Computação do Setor Palotina, 2015.

CEPE - CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução nº 109/18 – CEPE. Fixa o Currículo Pleno do Curso da Segunda Licenciatura do em Ciências Exatas do Setor Palotina da Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em:<http://www.lce.ufpr.br/wp-content/themes/Fecitec2015/uploads/2019/ResolucaoPPC_0918CEPE.pdf>. Acesso em: 20 Set. 2019.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

COGEP - COORDENAÇÃO DE GESTÃO DE PESSOAS. Deliberação nº 090/17. Aprova a Proposta de ajuste na Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Toledo, 2017.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 Ago. 2019.

GALASSO, B.J.B.; LOPEZ, M.R.S.; SEVERINO, R. M.; LIMA, R.G.; TEIXEIRA, D.E. Processode Produçãode Materiais didáticos Bilínguesdo institutonacionalde educaçãode surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.24, n.1, p.59-72, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0059.pdf>>. Acesso em: 22 Out. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6001/5728>>. Acesso em: 09 Ago. 2019.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO J. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos**. São Carlos:EdUSFCar, 2018.

MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>>. Acesso em: 14 Out. 2020.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In: J. M. Moran, M. T. Masetto & M. A. Behrens. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 133–173.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade para formar professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

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

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012. Disponível em: <<http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/view/271/263>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

PEDROSA, V. S. et al. A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo. **R. Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 2, p. 106-115, 2013. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3703/2599>>. Acesso em: 20 Set. 2019.

PEREIRA, G. A.; RIZZATTI, I. M. A educação inclusiva segundo os graduandos do curso de Licenciatura em Física, Matemática e Química da Universidade Estadual de Roraima. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia: São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1556-1.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p.31 – 73.

ROSSI, R. A. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v.13, n. 15, p. 71-85, 2010.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/ntsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. Análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24255/17234>>. Acesso em: 09 Ago. 2019.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp, 2015. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/c89e/df33d456de332fe32d3d7ba62257ee190512.pdf>>. Acesso em: 14 Ago. 2019.

ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DISLEXIA NO PERÍODO DE 2007 A 2016

STATE OF THE ART ON SCHOOL EDUCATION OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN THE PERIOD FROM 2007 TO 2016

João Henrique da Silva¹
Mariana Pereira Rochel dos Santos²

Resumo: Trata-se de um estado da arte sobre a temática dislexia e educação especial no período de 2007 a 2016 disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação para Ciência e Tecnologia. O objetivo da produção visa mapear e analisar as produções acadêmicas de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de 2007 a 2016, a fim de compreender a concepção de dislexia que vem sendo desenvolvida e quais as suas implicações para a educação escolar. Utilizou-se a análise bibliométrica e a análise de conteúdo para mapear e descrever a produção acadêmica relacionada a dislexia e educação especial. Os resultados apontam a pequena demanda na dedicação de estudos acadêmicos sobre dislexia, lacunas nos métodos de ensino, desvios de relevância política e necessidade da formação contínua do professor. Portanto, a dislexia é uma temática que ainda necessita ser aprofundada em vários campos de conhecimento, inclusive, na educação, com o objetivo de garantir o direito à educação escolar dos alunos com dislexia.

Palavras-chave: Dislexia. Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Pesquisa educacional.

Abstract: This is a state of the art on the theme dyslexia and special education in the period from 2007 to 2016 available in the Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology. The aim of this production is to map and analyze the academic production of theses and dissertations developed during the period from 2007 to 2016, to understand the conception of dyslexia that is being developed and what its implications are for school education. Bibliometric analysis and content analysis were used to map and describe the academic production related to dyslexia and special education. The results point to the small demand in the dedication of academic studies on dyslexia, gaps in the teaching methods, deviations of political relevance and the need for continuous teacher education. Therefore, dyslexia is a topic that still needs to be deepened in several fields of knowledge, including education, with the primary goal of guaranteeing the right to school education for dyslexic students.
Keywords: Dyslexia. Special education. Pedagogical practices. Educational research.

¹ Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima e Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade. <https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>. E-mail: jhsilvamg@icloud.com

² *In Memoriam*. Pedagoga pela Universidade Paulista, Sorocaba, São Paulo.

Introdução

O presente artigo busca ampliar os horizontes do conhecimento para um dos transtornos de aprendizagem mais frequentes na infância, mas que poucas vezes é identificado, a dislexia. As dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita sempre foram objeto de curiosidade e de estudo. Na atualidade, muitas crianças que têm apresentado dificuldades para aprender a ler e a escrever acabam sendo identificadas como disléxicas por seus (as) professores (as) e encaminhados para atendimentos em serviços da área da saúde ou encaminhados para salas de recursos a fim de serem atendidos pelos professores de educação especial.

Na promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que definiu o público-alvo da educação especial, tem completado dez anos de publicação, apresenta controvérsia em relação ao atendimento de crianças diagnosticadas como disléxicas, pois ao mesmo tempo em que reconhece a dislexia como um transtorno funcional, a exclui do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O campo de estudos da dislexia, seu conceito e sua concepção alcançaram significativa popularidade na última década devido à crescente divulgação dos possíveis sintomas e características do distúrbio, por meio de jornais, revistas, filmes e programas exibidos na TV aberta e fechada (CARVALHO, 2013), sob a afirmativa de que quanto mais os familiares e professores forem informados sobre a dislexia, mais prontamente serão capazes de identificar seus sintomas e encaminhar as crianças aos serviços de atendimento da área da saúde.

A definição de dislexia predominante nas publicações a considera como um transtorno, distúrbio ou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita de origem neurobiológica e hereditária que atinge crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com os pesquisadores, seus sintomas podem se manifestar mesmo diante de um quadro de inteligência normal, ausência de problemas sensoriais e neurológicos, presença de instrução escolar suficiente, e oportunidades socioculturais adequadas (CARVALHAIS; SILVA, 2007). A dislexia pode atingir de 5 a 10% dos indivíduos, com prevalência maior sobre os sujeitos do sexo masculino, na proporção de três meninos para uma menina (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011).

Segundo Brum (1975), a dislexia é uma específica dificuldade de aprendizado da linguagem: em leitura, soletração, escrita, em linguagem expressiva ou receptiva, em

razão e cálculo matemático, como na linguagem corporal. Não tem como causa falta de interesse de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com acuidade visual ou auditiva como causa primária. Dificuldades no aprendizado da leitura, nos diferentes graus, é característica evidenciada em cerca de 80% dos disléxicos.

O nascimento do conceito de dislexia é registrado no campo de estudos da Neurologia e se deve às pesquisas sobre as relações entre a anatomia e a fisiologia do sistema nervoso central (GARCÍA, 1998). Assim, o conceito de dislexia possui status de distúrbio, sendo reconhecido por importantes entidades internacionais, mas diversos pesquisadores têm tecido críticas bastante substanciais acerca da assunção dessa concepção pelos professores demais profissionais ligados à educação. À medida que novas concepções surgiam, concepções anteriores eram reformuladas ou emergiam novos conceitos, diversificando as formas de abordar o diagnóstico das crianças, mas sempre sem justificar substancialmente o distúrbio.

Tendo presente essas considerações, o presente artigo mapeia e analisa as produções acadêmicas de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de 2007 a 2016, a fim de compreender a concepção de dislexia que vem sendo desenvolvida e quais as suas implicações para a educação escolar. No primeiro momento apresenta-se a metodologia. Depois, descreve os dados do mapeamento da produção. Por último, discute a temática dislexia com base nos estudos mapeados. Os dados indicam que pouco se sabe da temática dislexia, assim como seus componentes de definição.

Metodologia

Trata-se de análise bibliométrica de treze produções acadêmicas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação para Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). A análise bibliométrica pauta-se pelo princípio de analisar a atividade científica ou técnica pelos estudos quantitativos das publicações, isto é, procura quantificar a publicação investigada a partir de um determinado tema. A abordagem bibliométrica contribui para mapear um campo científico, examinar a pesquisa acadêmica e investigar o alcance analítico para o estudo de um campo científico. *In casu*, o trabalho definiu os seguintes descritores de busca para coleta de dados, “Dislexia” e “Educação Especial” na BDTD/IBICT. Após a coleta das pesquisas, os dados foram coletados e registrados no protocolo de registro de dados bibliométricos (HAYASHI, 2014), utilizando o *software MS Excel*. A amostra dos dados constituiu-se

dos trabalhos que articulassem a temática da dislexia na educação especial. Após a exclusão dos registros duplicados e daqueles que não se enquadravam no escopo da pesquisa, o *corpus* final pesquisado resultou em treze trabalhos. Por último, realizou-se a organização, tratamento bibliométrico e análise dos dados coletados. Os estudos coletados foram classificados em grupos com os seguintes princípios: ano das publicações; instituições; regiões; agência de fomento; autores; campos de conhecimento; agências de fomento; regiões; temas; objetivos e os resultados.

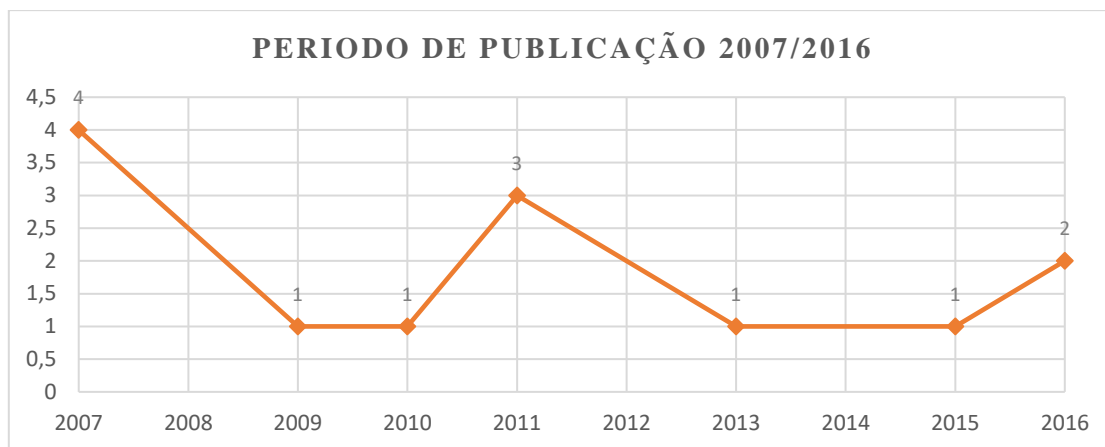
Tendo presente as limitações de uma pesquisa quantitativa e a necessidade de qualificar o debate relacionado a temática proposta, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, focando-se na análise do material, na codificação do material. A codificação é o processo pelo qual os dados são transformados e associados em unidades, permitindo descrever características existentes em cada conteúdo (BARDIN, 1979). Pela possibilidade que esta técnica oferece de investigar um objeto ou um problema de pesquisa, tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação, foram elaborados tabelas e quadros para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Assim, a aplicação desta abordagem pode favorecer a compreensão da maneira como o campo de estudos da educação tem concebido a dislexia e a maneira como refletem esta concepção nos programas de mestrado e doutorado.

Mapeamento da produção científica sobre dislexia e educação especial

O presente artigo traz análise das produções acadêmicas no decorrer de nove anos, do período de 2007 a 2016, que foram coletadas e encontram-se disponíveis na BDTD/IBICT sobre a temática “dislexia” e “educação especial”. Assim, os parâmetros utilizados foram: ano das publicações; instituições; autores; campos de conhecimento; agências de fomento; regiões e temas. E, depois, discute-se os objetivos e os resultados obtidos dos documentos investigados. O primeiro aspecto a ser analisado diz respeito aos períodos das publicações em que essas produções foram defendidas, conforme a figura 1.

Figura 1- Distribuição temporada das publicações sobre dislexia e educação especial (2007-2016)



Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

Entre 2007 a 2009, houve um intervalo de ausência de produção. Apenas houve uma pesquisa em 2009 e no ano seguinte, qual seja, 2010. Já o ano de 2011 apresentou três pesquisas, o que sugere que esteja relacionada a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) em 2008. Novamente, houve um intervalo de tempo, pois consta apenas uma dissertação defendida em 2013. E outro espaço vazio de publicação até a publicação de um trabalho em 2015 e duas pesquisas em 2016. Pelo fato de a média das publicações não se manterem, sinaliza a falta de foco nas pesquisas.

O quadro 1 apresenta que cada autor produziu apenas uma pesquisa com a temática educação especial e dislexia, onze dissertações e duas teses. Nenhum autor deu continuidade a investigação de mestrado no doutorado, o que sugere a dispersão e lacunas na produção de pesquisas relacionadas a temática.

Quadro 1 - Distribuições dos autores em ordem alfabética e seus documentos (2007-2016)

AUTORIA	ANO	DOCUMENTO
Maria dos Milagres Fernandes Diniz	2007	Dissertação
Neuza Aparecida Gibim Ponçano	2007	Dissertação
Patrícia Aguiar Cunha Vieira	2007	Dissertação
Roselaine de Paula Menezes	2007	Dissertação
Andrea Carla Machado	2009	Dissertação
Diva Helena Frazão de Vasconcelos	2010	Dissertação
Isaac Rodrigues Saglia	2010	Dissertação
Sabrina Gasparetti Braga	2011	Dissertação
Thaís dos Santos Gonçalves	2011	Dissertação
Robson Alves Campêlo	2013	Dissertação
Audino Castelo Branco	2015	Dissertação
Marta Regueira Dias Prestes	2016	Tese

Patrícia de Oliveira	2016	Tese
Treze autores		Treze pesquisas

Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

De acordo como quadro 2, entre 2007 a 2016, foram defendidas onze dissertações e duas teses. O número maior de dissertações em relação ao número de tese pode estar relacionado à distribuição dos programas de pós-graduação pelo país, pois os cursos de mestrado são mais ofertados que de doutorado e pela pequena duração da pesquisa de mestrado que em geral é finalizada no máximo em três anos. Já o crescimento das produções acadêmicas pode estar relacionado a dois fatores: a) a reação dos discursos sobre a inclusão escolar, que se tornaram mais respeitados a partir dos anos 2003; b) e a popularização do conceito de dislexia por meio dos questionamentos acerca do rendimento e do fracasso escolar.

Quadro 2 - Regiões e tipo de documento (2007-2016)

IES	Documento	Regiões
UFSCar	Uma tese e duas dissertações	Sudeste
UNB-IP	Uma dissertação e uma tese	Centro Oeste
UFPB	Duas dissertações	Nordeste
UFPE	Uma dissertação	Nordeste
UNOESTE	Uma dissertação	Sudeste
UNICAMP	Uma dissertação	Sudeste
USP	Duas dissertações	Sudeste
PUC-RS	Uma dissertação	Sul
TOTAL	Treze documentos	Quatro regiões

Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

Conforme o quadro 2, a região brasileira que tem mais documentos publicados com a temática “dislexia e educação especial” é a região Sudeste (n=7), sendo uma tese e seis dissertações. Em seguida, a região Nordeste (n=3) com três dissertações. As regiões Sul e Centro-Oeste apresentaram uma dissertação cada. A concentração da produção acadêmica na região Sudeste, assim como o número maior de dissertações em relação ao número de teses, pode estar relacionada com a distribuição de programas de pós-graduação pelo país e o seu índice de dificuldades escolar de aprendizagem e fracasso escolar. Segundo o Instituto ABCD (2017), a maior região que engloba pessoas com transtorno de aprendizagens é a região Sudeste. Assim sendo, enseja-se uma demanda forte de estudos sobre esse caso.

No que concerne a distribuições financiadas por agências de fomento, os documentos financiados foram apenas três dissertações, que foram publicados em 2007, 2009 e 2011. Elas foram financiadas pela CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Isso nos faz pensar a falta da relevância com o tema dislexia e ausência de incentivos para o foco central de pesquisas no conhecimento e produções de dissertações relacionada a essa temática.

Verifica-se que oito instituições de ensino superior (IES) realizaram as pesquisas (quadro 3), o que reforça a ideia de dispersão da produção temática. A Universidade Federal de São Carlos destaca-se com três publicações, sendo duas dissertações e uma tese, o qual mostra o interesse pelo assunto, já que a última publicação foi uma tese defendida em 2016. Em seguida, a Universidade Federal de Paraíba apresenta duas dissertações, juntamente com a Universidade de Brasília e Universidade de São Paulo (n=2). As demais instituições apresentam apenas uma pesquisa em casa sobre a temática. Confirma-se, então, a dispersão sobre o assunto dislexia no território brasileiro.

Quadro 3 - Instituições em que as dissertações e teses foram defendidas (2007-2016)

IES	QUANTIDADE
UFSCar	Três
UFPB	Duas
UNB	Duas
USP	Duas
UFPE	Uma
PUC-RS	Uma
Unicamp	Uma
UNOESTE	Uma
Oito Instituições	Treze documentos

Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

Os campos de conhecimentos dos trabalhos pesquisados podem ser vistos no quadro 4.

Quadro 4 - Campos de conhecimentos das dissertações e tese defendida (2007-2016)

PROGRAMAS	QUANTIDADE
Educação Especial	Três
Educação	Três
Psicologia	Duas
Ciências do Comportamento	Uma
Ciência da Computação	Uma
Fonoaudiologia	Uma

Matemática, Estatística e Computação Científica	Uma
Linguística – PROLING	Uma
Oito programas	Treze documentos

Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

Como era de se esperar, foi nos programas da área da educação e educação especial que obtiveram maiores quantidades de documentos defendidos pela temática pesquisada. Em seguida, o programa de psicologia com dois documentos. Os seguintes programas publicaram apenas um trabalho cada, a saber: matemática, estatística e computação científica; linguística; fonoaudiologia; ciência da computação e ciências do comportamento. Essa classificação nos mostra como a dislexia está interligada à Educação Especial, buscando novos caminhos e metodologias para o conhecimento do transtorno para uma possível melhoria no ensino aprendizagem.

Os temas trabalhados nas treze produções podem ser compreendidos a partir das palavras-chaves. A partir do exame de frequência da ocorrência de termos pode-se indicar a temática nas produções acadêmicas. Os termos que tiveram mais relevância foram: dislexia, especial, escolar, professor, aprendizagem, tutoria, dificuldade, educação, educacional, intervenção, distúrbio, desenvolvimento, entre outros. Assim, sinaliza que as produções focaram no sujeito com dislexia, a abranger temas relacionados a educação escolar, trabalho do professor, aprendizagem, intervenção, desenvolvimento, entre outros.

As palavras com menos relevância foram: transtornos, alunos, psicologia, alfabetização, consciência, inclusão, tecnologia, multidisciplinar, avaliação, fonoaudiologia, pesquisa, equipe, desenvolvimento educacional, relação professor e aluno, ensino-aprendizagem e dentre outros.

Há palavras que tiveram recorrências isoladas, termos que apareceram uma ou duas vezes somente, contudo, elas têm significados pertinentes que englobam a dislexia. Entende-se que é fundamental levar conhecimentos sobre dislexia aos meios de comunicação e mídias sociais. Além de garantir que o tema da dislexia na perspectiva pedagógica esteja presente na formação inicial e continuada dos professores.

No panorama dos temas, compreende-se que os estudos sobre o fenômeno da dislexia podem ser também vistos como uma forma de melhor conhecer as diferenças, e ainda como expressão das variadas formas de luta pelo direito e pela concretização de uma educação escolar inclusiva. Aliás, as legislações em favor da política de uma

educação inclusiva e as pesquisas acadêmicas contribuíram para a popularização do conceito e da concepção de dislexia.

No quadro 5 observa-se que foram encontradas três modalidades de metodologias. Diniz (2007), Menezes (2007), Ponçano (2007), Braga (2011), Vasconcelos (2011) e Branco (2015) utilizaram o estudo de caso para desenvolver suas produções acadêmicas. Vieira (2007) e Alves (2013) utilizaram em seus documentos a pesquisa exploratória. Machado (2007), Saglia (2010) e Gonçalves (2011) abordaram a pesquisa experimental. Oliveira (2016) utilizou em sua tese a análise bibliográfica.

Quadro 5 – Metodologia aplicada nas produções acadêmicas (2007-2016)

AUTORES/ANO	METODOLOGIA
Diniz (2007)	Estudo de caso
Machado (2007)	Experimental
Menezes (2007)	Estudo de caso
Ponçano (2007)	Estudo de caso
Vieira (2007)	Exploratória
Saglia (2010)	Experimental
Braga (2011)	Estudo de caso
Gonçalves (2011)	Experimental
Vasconcelos (2011)	Estudo de caso
Campêllo (2013)	Exploratória
Branco (2015)	Estudo de caso
Oliveira (2016)	Análise Bibliográfica
Prestes (2016)	Experimental
TOTAL	Três metodologias

Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

O quadro 5 revela a tendência das pesquisas em trabalhar com estudo de caso e pesquisa experimental em relação, talvez para garantir profundidade e replicação do estudo. Para melhor compreensão dessas pesquisas, o quadro 6 reproduz os objetivos dos trabalhos.

Quadro 6 - Objetivos apresentados nos documentos (2007-2016)

AUTORES / ANO	OBJETIVOS
Menezes (2007)	Abordar as dificuldades pedagógicas apresentadas por uma criança com dislexia, acompanhada de intervenção psicopedagógica para a superação desse transtorno de aprendizagem que dificulta, principalmente, o acesso à leitura.
Ponçano (2007)	Investigar como as dificuldades de aprendizagem são percebidas pelos professores e se eles demonstram ter os conhecimentos imprescindíveis para atender às necessidades de seus alunos, especificamente sobre a dislexia, nosso foco principal.

Diniz (2007)	Com o propósito de refletirmos sobre as dificuldades de aprendizagem e as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas no contexto educacional.
Vieira (2007)	Este trabalho tem por objetivo geral verificar a influência de desordens do processamento auditivo nas dificuldades de aprendizagem e sua relação com variáveis cognitivas, perceptuais, sensoriais e neurológicas.
Machado (2009)	O estudo visou caracterizar o desempenho em porcentagem e identificar as estratégias relacionadas na pré e pós-testagem de todos os grupos envolvidos na pesquisa (com e sem intervenção) e comparar os resultados na pré e pós-testagem de escolares com quadro de Dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem.
Saglia (2010)	Construir, implementar e avaliar um Programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial para alunos incluídos em classe comum, compilado a partir de elementos constitutivos fundamentais de diferentes métodos e procedimentos de alfabetização, explorando diferentes modalidades sensoriais, pois une a audição (consciência fonológica), visão (pictogramas), gustação (sabores e estímulos) e tátil-sinestésica (tocar, movimentar), enriquecendo-se assim as apropriações com jogos informatizados.
Braga (2011)	O presente trabalho, por meio de uma abordagem qualitativa de estudo de caso, investiga a história do processo de escolarização, a produção do diagnóstico de dislexia e seus efeitos nas relações escolares de crianças em fase inicial de aquisição da leitura e da escrita.
Vasconcelos (2011)	Identificar o nível de conhecimento entre profissionais docentes do 5º ano, de Escolas Privadas e Públicas Municipais, de João Pessoa, PB, acerca da Dislexia, como também trabalho realizado pela escola com professores para o atendimento de alunos disléxicos e a relação mantida entre a escola e os profissionais de saúde que tratam desse distúrbio.
Gonçalves (2011)	Realizar um levantamento sobre o conhecimento e interesses dos professores sobre o assunto; verificar a contribuição do material elaborado para a obtenção de competências esperadas e avaliar o CD- ROM quanto aos seus aspectos técnicos (apresentação, recursos de navegação, imagens, clareza do texto).
Campêllo (2013)	No intuito de auxiliar as pessoas com dislexia nesse processo, foi desenvolvido neste trabalho um módulo de acessibilidade com adequações para disléxicos, e integrado em um Ambiente Pessoal de Aprendizagem Móvel. Estas adequações representam um conjunto de funcionalidades e recursos que visam tornar mais fácil ao indivíduo com dislexia utilizar o ambiente.
Branco (2015)	Essa pesquisa tem como objetivo explorar a aprendizagem de certos tópicos da Matemática por parte de alunos disléxicos e a contribuição que a Arte e a tecnologia podem dar, servindo como instrumentos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem.
Oliveira (2016)	Analisar a produção acadêmica de teses e dissertações desenvolvidas durante o período de 2002 a 2014, com a finalidade de compreender a maneira como a concepção de dislexia vem sendo desenvolvida e quais as suas implicações para a educação escolar.
Prestes (2016)	O objetivo deste estudo foi verificar uma possível influência da alteração perceptual auditiva na sintomatologia da dislexia.

Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

Os objetivos das treze publicações de 2007 a 2016 demonstram que os autores focaram no interesse dos professores em trabalhar com alunos disléxicos, nos projetos de pesquisas acadêmicas sobre o assunto, em entrevistas com professores sobre alunos disléxicos, em caracterizar o desempenho dos professores, em construir e avaliar um Programa de Alfabetização Tecnológica, abordar dificuldades de aprendizagem e desempenho de alunos disléxicos e na formação continuada dos professores. Trata-se de

problematizações diversas que reforçam o abrangente universo da dislexia que merece continuidade de investigações.

E por último, o quadro 7 apresenta os resultados encontrados em cada publicação pesquisada.

Quadro 7- Resultados localizados nas publicações acadêmicas (2007-2016)

AUTORES / ANO	RESULTADOS
Menezes (2007)	A reavaliação confirmou que o trabalho tinha ocasionado melhoras na aprendizagem, pois MC conseguiu realizar a leitura de textos de baixa complexidade bem como entendê-los. Com a mediação de outra pessoa, também consegue compreender textos da maior complexidade, o que antes não conseguia.
Ponçano (2007)	A análise dos dados revelou a existência de uma lacuna nos cursos de formação de professores no que concerne ao estudo das dificuldades de aprendizagem. A pesquisa apontou também existirem alguns professores, conscientes dessa falha em sua formação, que procuram buscar informações visando superar os obstáculos que impedem o desenvolvimento pleno de seus alunos.
Diniz (2007)	Podendo-se concluir que o estudo de caso, viabilizou a construção de um trabalho crítico, reflexivo e inovador no contexto educacional, que certamente, contribuirá para o aprofundamento de outros estudos sobre a Dislexia.
Vieira (2007)	Entre os achados deste estudo, pode-se concluir que a avaliação neuropsicológica é sensível a detecção dos diferentes tipos de dificuldade de aprendizagem, implicando a necessidade de inclusão desse tipo de avaliação para melhor entendimento das habilidades perceptivas, cognitivas e o tipo de ambiente, visando prevenção ou intervenção mais assertiva.
Machado (2009)	Os resultados foram analisados de forma descritiva pela pontuação obtida em porcentagem de acertos. Foram verificados efeitos positivos em relação ao ensino de estratégias, bem como o estudo fornece fortes indícios de que a tutoria instrucional centrada na leitura de livros propicia aos alunos com dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem benefícios com diferenças relevantes demonstrada pelo desenvolvimento dos alunos que participaram das intervenções. Porém, os resultados deste estudo revelaram que houve uma melhora nas tarefas observadas e nas estratégias treinadas nos alunos com distúrbio de aprendizagem quando comparados com os escolares com dislexia do desenvolvimento.
Saglia (2010)	Os dados mostram que houve um aproveitamento médio dos participantes com relação pré-teste em comparação com o pós- teste, sendo que foi na Etapa II: de 77% para 97%; Etapa III: de 64% para 83%; Etapa IV: de 22% para 69%; Etapa V: de 14% para 57%; Etapa VI: de 63% para 96%; e na Etapa VII: de 45% para 78%. Com base nos resultados apresentados, sugere-se que este estudo seja reaplicado com outra população e com maior número de participantes.
Vasconcelos (2011)	A pesquisa apontou para um nível de conhecimento deficitário sobre este distúrbio entre esse segmento docente, motivado, principalmente, por inadequação curricular nos cursos de formação acadêmica e continuada; para uma relação estreita entre profissionais de saúde e a escola privada e sua ausência entre aqueles e a escola pública.
Gonçalves (2011)	O material educacional desenvolvido atendeu aos objetivos propostos, e, desta forma, fornece ao professor as competências esperadas e, ainda, em perspectivas futuras, pode ser utilizado para a estruturação de fóruns, chats, cyber tutor e blogs, para troca de experiências.

Braga (2011)	Desta forma o diagnóstico segue orientando somente para a falta e para as dificuldades estabelecendo limites a priori para o desenvolvimento do sujeito. Além desses efeitos relacionados às aprendizagens, existem outros decorrentes da medicação que parecem inerentes ao diagnóstico de dislexia acompanhado de TDAH.
Campêllo (2013)	Neste trabalho podem-se destacar como principais contribuições, a definição dos Requisitos Funcionais estabelecidos e Casos de Uso gerados para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem móvel na plataforma Android, acessível e operável por pessoas com dislexia e facultar melhor visibilidade a estas pessoas ante a comunidade científica.
Branco (2015)	A Matemática pode ser aprendida por todos, mas dificilmente ela será acessível se for apresentada de qualquer jeito aos estudantes, de uma maneira geral, e ainda mais por aqueles que carregam o lastro da dificuldade.
Oliveira (2016)	As Considerações Finais apresentam a preocupação com o modelo escolar proposto e a maneira como pode estar implicando sobre os indivíduos.
Prestes (2016)	Os três estudos forneceram evidências que corroboram a proposição de que a dislexia possui uma base multifatorial, uma vez que os resultados indicaram que tanto a alteração perceptual auditiva, quanto a alteração na consciência fonológica exercem influência na sintomatologia da dislexia.

Fonte: BDTD/IBICT, 2017. Elaboração dos autores.

Na integralidade, há variados resultados com peso inicial na falha da formação dos professores, assim também na continuação dessa formação. Destacam-se também nos exemplos de recursos usados com alunos na dificuldade da leitura, por exemplo, usando livros e intervenção de outros profissionais para um suposto avanço no distúrbio. Com a observação dos resultados verifica-se a sugestão de novas pesquisas e conhecimentos sobre o assunto, como a falta de especialização de profissionais nas escolas públicas, estudos que precisam aprofundar sobre a dificuldade e modalidade da aprendizagem, as práticas pedagógicas utilizadas na dislexia, a metodologia do ensino e de didática, os modos de abordagem dos conteúdos, a avaliação e o olhar dos pais quando se deparam com filhos disléxicos e as suas preocupações com o desempenho acadêmico.

A análise das pesquisas se mostrou bastante complexa, pois em diversos estudos os autores apontaram apenas as características que julgaram ser importantes para a amostra de seu trabalho. Além disso, estas características nem sempre se apresentavam de maneira clara ou em um formato que permitisse comparações com as amostras trazidas em outros diferentes trabalhos.

O que dizem as pesquisas sobre o trabalho pedagógico para alunos com dislexia?

A dissertação da Thaís Santos Gonçalves, com o tema “Desenvolvimento de material educacional interativo para a orientações de professores do ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita” (2011), demonstra que o professor está

sozinho na maioria das vezes, necessitando de um profissional especializado em Transtornos de Aprendizagem, tendo a impressão de que o professor deve resolver todos os problemas, de todas as crianças e de uma vez só. Desta maneira, o resgate da noção de que o professor também é um ser humano e que muitas vezes não possuirá todas as respostas aos desafios encontrados, que poderá cometer falhas, mas que deve estar em constante busca ao conhecimento, já que o seu trabalho é com seres que possuem a mudança como paradigma principal da formação.

Patrícia Aguiar Cunha Vieira (2007), em sua dissertação, defende que para a família, professores e comunidade enfrentam o insucesso escolar, o baixo rendimento e as múltiplas consequências para a auto avaliação da criança, não é tarefa fácil e não há ainda respostas assertivas, o que aponta para a necessidade de se buscar alternativas que minimizem tal situação. São grandes os desafios que o profissional docente se depara, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são as principais formas de enfrentar os desafios propostos todos os dias. Por essa razão, não deve responsabilizar a metodologia empregada pela escola, a qualidade dos professores, nem a estrutura familiar pelo fracasso escolar.

Com base na dissertação de Diva Helena Frazão de Vasconcelos com o tema “Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor” (2011), o entrave existente para a superação das dificuldades advindas da dislexia está em 60% na formação do professor.

De acordo com a tese de Marta Regueira Dias Prestes (2016), sob o título “Dislexia e alteração no processamento auditivo temporal: colocando a alteração perceptual auditiva em seu lugar”, discute que durante a escrita, a criança precisa tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos. Esse processo reflexivo sobre a estrutura sonora de cada palavra, necessário para seu domínio consciente está comprometido no disléxico.

Já na publicação acadêmica sobre “Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos” de Isaac Rodrigues Saglia (2010), um dos papéis mais importantes da escola é promover o pleno desenvolvimento do aluno, inclusive, o aluno com distúrbios de aprendizagem. Dessa forma, a formação do professor deve ser ancorada nos diversos campos do conhecimento, particularmente sobre as dimensões do desenvolvimento da pessoa, tais sejam: na dimensão efetiva, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem vivem; na dimensão cognitiva, construindo conhecimentos por meio de trocas com

parceiros mais e menos experientes e do contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na dimensão social, frequentando não só a escola como também outros espaços com interação, como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na dimensão psicológica, atendendo as suas necessidades básicas, como espaço para falar e escutar, carinho, atenção e direitos aos seus respeitos.

De acordo com a pesquisa de Thaís Santos Gonçalves (2011), um dos problemas indicados pelos próprios professores é que, geralmente, a formação na graduação não é suficiente para realizar o diagnóstico dos transtornos de aprendizagens, mas através de sua observação, pode detectar as dificuldades que o aluno apresenta. Contudo, o professor não precisaria especializar-se no assunto? Uma formação generalista daria conta de fazer uma observação sistemática?

Segundo José e Coelho (1991), o professor não dispõe do conhecimento necessário acerca da dislexia, de seus sintomas e consequências para o pleno desenvolvimento para o aluno disléxico. Nem dos meios técnicos-científicos para ajudá-lo a superar as deficiências inerentes a esse distúrbio. Desta maneira, é fundamental que se invista cada vez mais na formação do professor, permitindo-lhe apropriar-se de novos conhecimentos científicos e novas teorias educacionais. Porém, esse investimento deve ter como uma de suas premissas, a interferência no cotidiano escolar e rompimento de preconceitos. (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

O trabalho de Diva Helena Frazão de Vasconcelos (2011), analisa que os erros ortográficos são comuns na fase inicial da aquisição da linguagem escrita. Mas, se o problema se repete e se estende para além da internalização dos mecanismos da leitura e da escrita, obedece a determinados padrões e se associa a outras dificuldades ou comportamentos não desejáveis, é necessária uma investigação de suas causas.

Sampaio (2008) informa que até o terceiro ano do ensino fundamental, é comum que as crianças façam confusões ortográficas porque a relação com os sons e palavras escritas ainda não está dominada por completo. Mas, após esses anos escolares, se as trocas insistirem respectivamente, é importante que o professor esteja atento, já que pode se tratar de disortográfica.

Sabrina Gasparetti Braga (2011), em sua dissertação, nos mostra que a professora pensa de uma forma, o aluno de outra, se se ambas não se entenderem não haverá ensino nem aprendizagem. A criança não que sabe escrever está aprendendo de outra forma, pois como ela não tem todas as informações, procura achar sua lógica e coerência, o que pode

levar a ela a chegar a resultados inesperados, que nem sempre são corretamente entendidos pela professora. Todos os erros da criança têm uma explicação. Nenhuma criança age na escola como se tivesse um cérebro de “palha”. Entender as estratégias das crianças que erram é condição fundamental para se programar o ensino e a aprendizagem. Quando não se entendem as estratégias das crianças, aparecem outros tipos de explicações, nem sempre muito justas: se o erro é cometido por uma criança carente, isso é mais uma prova de seu déficit.

Gonçalves (2011) discute que, os disléxicos e outras crianças com distúrbios de leitura e aprendizagem, apresentam dificuldades em ler o enunciado do problema, mas pode fazer cálculos quando o enunciado é lido em voz alta. É bom lembrar que os disléxicos podem ser excelentes em matemática, tendo habilidades em visualização em três dimensões, que as ajudam a assimilar conceitos, podendo resolver cálculos mentalmente mesmo sem decompor o cálculo. Podem apresentar dificuldade na leitura do problema, mas não na interpretação. (SACRAMENTO, 2008). Todavia, os alunos com dislexia podem apresentar rejeição de si mesmo, dificultando a aprendizagem e sua socialização no ambiente escolar.

Na pesquisa de Andrea Carla Machado, com o tema “Tutoria instrucional centrada na leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento” (2009), foi apresentado que estudos com intervenção podem ser utilizados como base para proporcionar práticas e programas de ensino adaptados para nossa realidade educacional. Ao realizar uma meta-análise sobre estudos com intervenção na dislexia, Swanson (1999) constatou que, apesar do treinamento em consciência fonológica ser efetivo para melhorar a leitura de crianças com 6 e 8 anos de idade, estes não tem produzido os mesmos efeitos com crianças de mais idade, com dificuldade de leitura e escrita. Estes resultados sugerem que a consciência fonológica é uma habilidade importante, mas não é suficiente para melhorar a leitura de crianças mais velhas com dificuldade de leitura e escrita.

Robson Alves Campêlo (2013) em sua pesquisa exploratória para um aplicativo de uso específico para disléxicos aponta que pelo fato dos AVAs serem bastante dinâmicos podendo envolver diversos mecanismos de interação como fóruns, chats, e-mails, vídeos, áudios, e-books, os indivíduos portadores de dislexia podem ter dificuldade de inclusão nesses ambientes, devido a esse distúrbio estar relacionado, entre outros fatores, ao déficit fonológico, à alteração no processo temporal auditivo e à perturbação na aprendizagem da capacidade de decodificação do código escrito. No que diz respeito aos disléxicos, segundo Hooper (2008), o uso de tecnologias ubíquas como a tecnologia

móvel pode ajudar alunos com problemas relacionados com a dislexia: memória, orientação e organização.

Saglia (2010) discute que, no processo educacional os educadores são cada vez mais reféns de uma política de desaprovação e insatisfação. Muitos se conformam com a realidade alarmante divulgada pelas próprias avaliações governamentais, preferindo sustentar-se nas práticas até mesmo alheias, na tentativa de alcançar, quantitativamente, índices para se beneficiarem nos próximos balanços governamentais.

Para Maria dos Milagres Diniz (2010), o apoio educacional é essencial, pois muitas crianças com déficit no processamento da linguagem não conseguem aprender a ler e a escrever pelos métodos convencionais: para dominarem tais habilidades, elas precisam de materiais especiais e de professores experientes no trabalho com problemas de linguagem. O progresso na leitura por ser lento, e meios alternativos de obtenção de informações (como livros gravados em fitas) também devem ser oferecido para que possam acompanhar o currículo, uma vez que estas com frequência, necessitam de auxílio para segmentar os materiais didáticos em pequenas partes da linguagem.

Inclusive, na dissertação na Diniz (2010), no campo escolar concentram-se causas de dificuldades de aprendizagem que não provém de atitudes do professor, mas dos métodos de ensino ou de certos dados da matéria. E, por isso, faz-se necessário que o professor, na escolha do método de ensino leve em consideração a capacidade de compreensão da criança e à natureza da matéria. À medida que variamos os métodos de ensino, motivamos os alunos a aprender e adquirir habilidades diversas, o que, conseqüentemente, afasta o aparecimento de dificuldades de aprendizagem condicionadas pelos métodos de ensino.

Audino Castelo Branco (2015), em sua dissertação com o tema “A má-temática da dislexia - aspectos da utilização da arte e da tecnologia na aprendizagem da matemática por alunos portadores de dislexia”, sugere como estratégia de apoio: permitir o uso de calculadoras e tabelas, providenciar instrução para o uso adequado desses instrumentos; providenciar uma malha quadriculada adequada para realizar os cálculos como da adição e multiplicação; incentivar o uso de papel quadriculado; fazer uso de uma variedade de abordagens (incluindo jogos no computador) para desenvolver e reforçar fatos numéricos; ensinar estratégias para desenvolver uma abordagem sistemática nos cálculos usando, talvez, fluxogramas. E, também, sempre forneça tempo suficiente para o aluno processar a natureza de um problema, ensine as associações entre as palavras da linguagem comum com os símbolos matemáticos, faça a ligação entre o conceito da multiplicação com a

adição e o conceito da divisão com a subtração, exiba, na sala de aula, quadros, fotos, folders que possam servir de consulta discreta pelos alunos, ensine a notação algébrica de forma lenta e imprima fórmulas para memorização, ofereça ampla oportunidade de revisão e reforço, utilize recursos visuais para dar ênfase aos diferentes aspectos das formas geométricas, use cores para as linhas de código e símbolos que identificam os aspectos das formas geométricas, sempre use as representações visuais das formas geométricas para ilustrar seus nomes e propriedades, produza anotações ilustradas que mostram as palavras chaves, diagramas e exemplos trabalhados.

Os alunos com dislexia ainda enfrentam a falta objetividade dos profissionais da educação na escolha dos métodos e das técnicas, pois é imperioso reconhecer a necessidade para uma formação plena do sujeito. Nota-se também o ilusório desejo dos professores especializados no interesse na dislexia, suas causas, seu diagnóstico e seu tratamento. Necessita, de uma revitalização na prática pedagógica e currículo escolar para contemplar o aluno com dislexia.

Conclusão

A análise empreendida sobre a produção acadêmica de teses e dissertações sobre a dislexia, desenvolvidas no período de 2007 a 2016 apontou que estes estudos parecem presos às concepções primárias acerca do fenômeno e ainda resistentes à busca por novas compreensões. Mesmo que ainda tímido, o número de pesquisas que procuram compreender as dificuldades e as relações que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita durante seu aprendizado é significativo, pois indica a busca por novos entendimentos a respeito do fenômeno.

O exame das produções acadêmica evidencia a necessidade de repensar o trabalho da instituição escolar. Contudo, as possibilidades e os desafios apresentados nas pesquisas não se encontram esgotadas de novas investigações, por meio de provas e instrumentos mais desenvolvidos da área da educação, que possibilitem a análise mais minuciosa de casos de dislexia. Desta forma, a análise das pesquisas apontou que o campo de estudos da educação está bastante marcado por tensões, incertezas e lacunas de conhecimento, as quais se refletem na maneira como a alfabetização tem sido conduzida e falhando no combate ao fracasso escolar ao assumir que as dificuldades apresentadas pelas crianças são distúrbios que irão prejudicar suas vidas.

O perfil e a formação do professor também necessitam ser revistos para que contemple o embasamento teórico-prática, que instiguem aos professores a reflexão de sua ação para atuar frente à diversidade, tanto com informação, quanto para formação interligados aos conhecimentos em Educação Especial. Dessa maneira, o professor especialista pode e consegue contribuir com a educação inclusiva sobre o aluno.

Os alunos com dislexia têm o desejo de ir adiante nos estudos, mas encontram a barreira dos testes padronizados, nos quais têm um desempenho fraco. Necessitam de um lugar silencioso e isolado para que dedique total atenção à tarefa que estiver fazendo, pois qualquer barulho ou distração pode falhar na aprendizagem, contudo, a dislexia pode ser tratada não sendo um obstáculo para a vida adulta.

Acrescenta-se que os materiais didáticos pedagógicos e estratégia devem abordar as características afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos, por meio de métodos e práticas pedagógicas adequadas. São importantes muitas estratégias que envolvam a leitura, a análise com antecedência, rever e discutir o conteúdo junto ao professor especialista. Inclusive, é fundamental, para a criança disléxica participar mais ativamente da turma a que pertence nos momentos em que for necessário.

Portanto, constata-se pouca quantidade de publicações de dissertações e teses defendidas sobre a dislexia na educação especial, o que nos leva a pensar na certeza de uma nova sapiência. Ou melhor, publicação de novos estudos e esclarecimentos sobre a temática dislexia e educação especial, com intuito de requalificar e conquistar novos horizontes sobre problemas e situações de aprendizagem.

Referências

ABCD (Instituto). **Dislexia**. Disponível em: <<http://dislexia.institutoabcd.org.br/>>. Acesso: 15 ago. 2017.

ALVES, L. M; MOUSINHO, R; CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRAGA, S. G. **Dislexia**: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. 166f. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRANCO, A. C. **A má-temática da dislexia** - aspectos da utilização da arte e da tecnologia na aprendizagem da matemática por alunos portadores dislexia. 2015. 258f.

Dissertação (Mestrado em Matemática), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BRUM, R. A. **Domínio Psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARVALHAIS, L. S. de A; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2007. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100003>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

CARVALHO, F. S. **A dislexia na mídia impressa jornalística**: Análise de matérias publicadas nos jornais Gazeta do Povo e Folha de S. Paulo (2005-2010). 2013. 105f. Dissertação (Distúrbios da Comunicação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

CAMPÊLLO, Robson Alves. **Acessibilidade para portadores de dislexia em um ambiente virtual de aprendizagem móvel**. 2013. 248f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no ambiente escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp. Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

DINIZ, M. dos M. F. **Um olhar direcionado às dificuldades de Aprendizagem**. 2007, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2007.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONÇALVES, T. dos S. **Desenvolvimento de material educacional interativo para a orientações de professores do ensino fundamental quanto aos Distúrbios da Linguagem Escrita**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências), Faculdade de Odontologia de Bauru, Bauru, 2011.

HAYASHI, Maria C. P. I. H. **Análise bibliométrica**: leituras teóricas, procedimentos metodológicos e protocolo de coleta de dados. São Carlos, 2014. (mimeo).

HOOPER, C. **Use of Pervasive Tools to Help Students with Organizational Dyslexia**. 2008. Disponível em: <https://www.clarehooper.net/files/ubicomp_dyslexia.pdf>. Acesso: 31 ago. 2017.

JOSE, E. de A.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, A. C. **Tutoria Instrucional centrada na leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MENEZES, R. de P. **Intervenção Psicopedagógica com uma aluna disléxica**. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, P. **Retratos da dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014**. 2016. 244f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PONÇANO, N. A. G. **A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso**. 2007. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

PRESTES, M. R. D. **Dislexia e alteração no processamento auditivo temporal: Colocando a Alteração Perceptual Auditiva em seu Lugar**. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Psicologia), de Brasília, Brasília, 2016.

SACRAMENTO, I. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática: Discalculia**. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educação-artigos/dificuldades-de-apredizagem-em-matemática-discalculia-860624.html/6/7/11>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SAGLIA, I. R. **Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização Tecnológica Multissensorial para alunos incluídos**. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SAMPAIO, S. **Distúrbios e transtornos**. Publicado em 2009. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/disturbios.htm#Disgrafia>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SWANSON, H. L. Reading comprehension an working memory in learning-disable readers: Is the Phonological loop more important than the executive system? **Journal of Experimental Child Psychology**, 72, p. 1-31, 1999. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096598924778?via%3Dihub>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

VASCONCELOS, D. H. F. **Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor**. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2011.

VIEIRA, P. A. C. **Influência das desordens de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica de pessoas com dificuldade de aprendizagem**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DOUTORA ALMA DE LOS ÁNGELES CRUZ JUÁREZ

Entrevista realizada por:
Rayner Raulino e Silva¹
Caroline de Andrade Souza²

Resumo: Esta entrevista é resultado de uma visita técnica realizada, no ano de 2017, na *Universidad Veracruzana (UV)*, localizada na cidade de *Xalapa*, estado de *Veracruz Ignacio de La Llave*, situado no México. Essa visita, organizada pelo grupo de pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, denominado “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, do qual os entrevistadores fazem parte. Neste texto, são apresentados dados e informações importantes para a compreensão da inclusão de alunos com *discapacidades* no ensino superior; para tanto, entrevistamos a professora doutora *Alma de Los Ángeles Cruz Juárez*. Assim, este texto tem o objetivo de fazer uma explanação das práticas sociais inclusivas e/ou exclusivas no ensino superior, no contexto da universidade mexicana. A partir da entrevista conhecemos programas direcionados para a inclusão, bem como, legislação e artigos que direcionam os trabalhos na *UV* para as pessoas desse público-alvo, entre outras possibilidades de inclusão. A entrevista contribuiu para os trabalhos do grupo de pesquisa supracitado e com a escrita das dissertações dos entrevistadores.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Superior; Educação.

A Professora Doutora Alma de Los Ángeles Cruz Juárez é licenciada em Psicologia pela *Universidad de La Habana* Cuba, diplomada em “Gestão para a promoção da Saúde” pelo Instituto Nacional de *Salud del Estudiante Universitario (CENATI)*; coordenou o *Programa Universitario para La Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)* da *Universidad Veracruzana (UV)*, de 2009 até 2016, e foi representante desta universidade na *Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de La Salud (RIUPS)* entre 2011 a 2012.

Tem articulado diferentes produções acadêmicas desde livros, capítulos de livros e artigos, em diversos espaços de produção de conhecimento científico, cujas temáticas versam sobre consumo de drogas, HIV e Aids, assim como o tema das pessoas com algum tipo de *discapacidad* no âmbito do ensino superior. Atualmente, desempenha

¹ Professor do Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC/Serra. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). <https://orcid.org/0000-0002-9023-5596>. Correio eletrônico: raynerraulino@gmail.com.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora da Educação básica no Município da Serra-ES. <https://orcid.org/0000-0003-1603-9420>. Correio eletrônico: caroline.andrade.s@hotmail.com.

papel de docente nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em dois programas de pós-graduação da Faculdade de Estatística e Informática e em Ciências da Saúde da UV.

Esta entrevista é resultado da nossa entrada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse percorrer formativo, fomos desafiados, a partir da disciplina de Estágio em Pesquisa, a investigar os processos inclusivos de “[...] pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008) ou com algum tipo de *discapacidad* (auditiva, visual, motriz) (MÉXICO, 2011), a partir de um estudo comparado entre o Brasil com o México.

Portanto, esta produção resulta de uma pesquisa no âmbito das práticas sociais inclusivas e/ou exclusivas no Ensino Superior, vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”, coordenado pelos professores Edson Pantaleão Alves (UFES/Brasil) e Alma de Los Angeles Cruz Juárez (UV/México). Nesse diálogo, entre as diferentes realidades educativas, o que se toma como foco de investigação são os alunos com algum tipo de *discapacidad* no ensino superior da Universidade Veracruzana.

Diante disso, realizamos, no mês de maio de 2017, uma visita técnica na *Universidad Veracruzana (UV)*, localizada no México, que também é uma república representativa, democrática e federal, composta por 31 Estados e o Distrito Federal. De acordo com a *Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos* de 1917, “todo indivíduo tem o direito de receber educação” (MÉXICO, 1917, s/n, tradução nossa).

Assim, no México, há vários tipos de Instituição de Ensino Superior (IES) que ofertam o ensino superior. Nosso campo de investigação foi a UV, fundada em 1944, fixada no estado de Veracruz de Ignacio de La Llave, no México, com cinco *campi* universitários. De acordo com o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) desse país, o estado de Veracruz representa 3,66% do território mexicano, possui em seu estado um total de 212 municípios. Em 2015, o INEGI aponta que, nesse estado, habitam 8.112.505 de pessoas de um total de 119.530.753 de habitantes mexicanos.

Como desenvolvimento dessa investigação, realizamos uma busca, na biblioteca da UV, para mapear os trabalhos acadêmicos que abordam a inclusão no ensino superior da UV. Após esse movimento, outro objetivo foi o de identificar a acessibilidade como política educativa da universidade investigada; para tanto, realizamos uma entrevista com a primeira coordenadora do *Programa Universitario para La Inclusión e*

Integración de Personas con Discapacidad (PIIP) da UV, professora doutora Alma de Los Ángeles Cruz Juárez.

Entrevista

Entrevistadores: Ao realizarmos uma revisão de literatura acerca da temática da inclusão de universitário com algum tipo de *discapacidad* na UV, encontramos informações sobre o *Programa Universitario para La Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP)*. Como se deu o início desse programa?

Alma de Los Ángeles Cruz Juárez: O *Programa Universitario para La Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PII)*, na *Universidad Veracruzana*, foi o primeiro programa, fundado na universidade, em abril de 2009. O defensor (Coordenador da Direção da UV) dos direitos universitários, doutor Emilio Gidi Vallarreal, da UV, dirigia essa defensoria universitária. Na UV, há uma figura jurídica denominada “*Defensoria de Los Derechos Universitarios*”, que é precisamente para defender e proteger todos os direitos dos estudantes e dos professores.

Então o defensor pediu para que eu fizesse um programa para atender a *discapacidad*, então fiz um programa e apresentei ao reitor em 29 de abril de 2009. Esse programa foi aprovado no conselho universitário desse mesmo ano. O surgimento desse programa respondeu a um acordo firmado entre os defensores das universidades públicas do México, que se reuniram em Mérida, capital do estado de *Yucatán*, em julho de 2008, e todos os defensores acordaram que as universidades necessitavam desenvolver ou criar um programa para atender os estudantes com *discapacidades*. Então os defensores, em *Mérida*, fizeram algo que se chama “*Declaración de Yucatán*”, em julho de 2008.

A *Declaración de Yucatán* (2008) é extensa, mas, em termos gerais, resume que as universidades públicas deverão atender as necessidades de todos os estudantes com *discapacidad*. Então, em razão desse acordo firmado em *Mérida/Yucatán*, eu propus o *PIIP*, que foi aprovado, como já comentei, no conselho universitário.

Entrevistadores: Reconhecendo a necessidade de promover o *PIIP* da UV, quais são os tipos de apoios que este programa institucional oferece aos universitários com algum tipo de *discapacidad*?

Alma de Los Ángeles Cruz Juárez: A primeira coisa que começamos a fazer foi ir à coordenação da gerência chamada de “Administração Escolar”, que é um lugar aonde chegam os alunos quando querem ingressar à universidade. Esse setor registra todos os estudantes e pergunta se possuem algum tipo de *discapacidad*. Para a *discapacidad motriz* não há nenhum problema, pois esta se manifesta. Mas no caso da *discapacidad visual*, somente a cegueira que é detectável. O que se entende em relação à *discapacidad visual* é que a pessoa que usa lente considerava que possuía uma *discapacidad visual*, mas não é; a *discapacidad visual*, de acordo com a classificação, é a baixa visão ou cegueira, nada mais; se a pessoa tem miopia, ou astigmatismo e entre outros, não está dentro dessa classificação.

Portanto, esse setor registrava todos os alunos que chegavam com lente e pôs *discapacidad visual*, então temos de *discapacidad visual* uma porcentagem enorme, porque muita gente usa lentes. Começamos a trabalhar para fazermos um diagnóstico de como está a prevalência da *discapacidad*, mas encontramos que os registros não eram bons. Então o que fizemos primeiro, quando tivemos a lista de estudantes? Fomos às faculdades para buscá-los e apresentamos uma nova lista a pegar os casos reais. E quando encontramos esses estudantes, se observa, por certo, a porcentagem dos estudantes que ingressam na UV é mínima.

Agora identificamos seis, nesse período, ao que parece são dois cegos, três ou quatro de baixa visão. Então, esse é o primeiro ano (2017) onde temos seis aspirantes com *discapacidad visual*. Nos anos anteriores - 2016, 2015 e 2014 - entravam um ou nenhum e agora que estão entrando mais, começamos como parte das atividades do *PIIP*, fazer um vestibular acessível, com Gerardo Contreras Vega e Juan Carlos Pérez Arriaga. O mesmo exame se coloca para todos os alunos; a versão da prova para os aspirantes com baixa visão ou cegueira é acessível e pode ser feita no computador, disponibilizado pela UV.

Então, quando encontramos a lista e fomos às faculdades buscar a todos esses estudantes com *discapacidad* e os encontramos, tivemos uma entrevista com eles, para conhecer qual sua *discapacidad* e, mais do que isso, conhecer suas necessidades. O que necessitavam para permanecer com êxito na universidade e poder ingressar? Então, foi uma das primeiras atividades que começamos a ter; convocamos todos os estudantes das faculdades para conhecer quais as necessidades que teriam e nós, como os tutores,

porque na *Universidad Veracruzana* há uma figura que se chama “tutor”. Nós professores somos tutores; ser tutor não é somente para apoiar academicamente ao aluno, mas também para perguntar: “quais os problemas que você tem?”. Por exemplo, neste momento, eu tenho sete alunos dos quais sou tutora e vou até eles e pergunto: “Como vão as suas matérias?”, “Em qual disciplina tem reprovação?”, “Como vão as notas?”, “Tem que estudar”, “Tem problemas familiares?”, então nós os apoiamos. E nos casos dos alunos com *discapacidades*, aos seus tutores pedimos que conheçam as necessidades desses estudantes para que possam apoiá-los e, depois, nós vamos contatá-los para conhecermos as suas necessidades.

E depois, a segunda atividade que começamos a realizar no *PIIP*... começamos a capacitar os professores que vão atender a esses estudantes, porque os professores da *Universidad Veracruzana* têm muita disposição para apoiar, tem muita abertura, se interessam muito, mas não sabem como fazer. Então a nossa equipe – Gerardo, Juan Carlos e eu – começamos a ver com os professores onde havia estudantes com *discapacidad*, seis ou sete professores; esses professores serão os docentes desses alunos desde o começo do curso até o final e a esses professores começamos a capacitação.

No que capacitamos? Capacitamos em como tratar esses estudantes com *discapacidades* com os mesmos direitos de todos, e não tratá-los como coitados, com pena, e sim, simplesmente, tratá-los como todos os demais; instalá-lo em um determinado espaço fisicamente, em um lugar bom para ele, para que o professor possa vê-lo, se está percebendo se esse aluno o escuta. Então começamos a capacitar os professores a respeito de como tratá-los; começamos a dizer que os exames não podem ser como os dos demais alunos; têm que ser adequados, adaptados à situação; por exemplo, o caso de alunos cegos e de baixa visão tem um programa que se chama *HALCONIX®*; trata-se de um *Software* que é instalado no computador e o estudante cego e de baixa visão pode estudar com *HALCONIX®* e fazer o exame com essa ferramenta. Então, capacita os alunos com baixa visão e cegos com o *software HALCONIX®*, e, também, aos professores. Portanto, aos professores ensinamos como desenhar os materiais, usar todas as questões dos amplificadores da tela do computador, lupas.

Não estamos tendo estudantes surdos; só tivemos um, o Cosme que já saiu. Então, não temos estudantes surdos, portanto, não temos tido que capacitar os professores, já que não temos esse público. Então isso foi o segundo que fizemos,

capacitar os professores e, depois, confeccionamos uma guia para os estudantes com *discapacidad*. Essa guia está no portal da universidade. Uma guia para os estudantes com *discapacidad* para que tenham conhecimento em relação aos serviços que a universidade tem e como podem utilizar. Ao ingressar à universidade, o estudante utiliza a guia que está no portal da universidade.

Também fizemos uma guia para os professores; os professores sempre entrevistam os pais dos estudantes com *discapacidad*. Temos uma reunião mensal com os pais dos estudantes, porque seu avanço acadêmico apresenta dificuldades, por isso, requer um apoio da família; apoiando-os, motivando-os e buscando apoios extras com seus professores em casa, com amigos, companheiros para realizar trabalhos acadêmicos, que os ajudam a sanar as dificuldades. Então, nessa reunião com seus pais, geralmente em cada mês, damos cursos para a sensibilização de como tratar o estudante, etc.

Depois, desde 2009, damos aula de experiência educativa, que se chama “Transcendendo a *discapacidad*”; é uma aula que eu dou. Podem ir estudantes de qualquer curso; podem ir os de Nutricionismo, Arquitetura, Engenharias, Odontologia, Agronomia, de todas as licenciaturas; assistem a essa disciplina 30 estudantes. Essa disciplina eu oferto em julho e em janeiro. O objetivo dessa aula é sensibilizar os estudantes acerca do tema de *discapacidad*. Que conheçam e que conviverão com alunos com *discapacidad*, que são estudantes com direitos e vão requerer apoio deles em um momento dado e que eles devem proporcionar como uma mostra de solidariedade, de justiça, e de equidade.

Então através dessa matéria sensibilizamos aos estudantes e falamos de todos os direitos que têm os estudantes com *discapacidad* e pedimos que realizem trabalhos para que os desenvolvam em suas faculdades, quando terminam a disciplina. Então temos um ciclo de debates, oficinas e cines debates com o tema da *discapacidad*. Teve, por exemplo, um grupo de estudantes do curso de Serviço Social que ofertou um acompanhamento aos estudantes com *discapacidad*; então foram cinco estudantes da faculdade de idiomas, que durante seu serviço social faziam o trabalho de acompanhamento com estudante que tem *discapacidad*; isso eles o tomaram como um serviço social. Também há pessoas quem têm realizado trabalhos de teses com o tema da *discapacidad*. Então essa é outra atividade que damos, chamada de “Experiência Educativa Transcendendo a *Discapacidad*”.

Outra atividade que realizamos é um trabalho de investigação que tem a ver com uma figura na universidade que se chama “corpos acadêmicos”. Desde que fundou-se o programa, estamos realizando uma linha de investigação, que tem relação com a *discapacidad* e o consumo de drogas, “*discapacidad* por consumo de drogas ou consumo de drogas por *discapacidad*”, essa é a linha de investigação.

Outra linha de investigação é a “Representação Social de *Discapacidad*” que, na Universidade Veracruzana, começaremos ainda o seu desenvolvimento. A intenção dessa linha é a de entender como se conceitualiza e como se concebe a *discapacidad* dentro de um contexto da universidade pública; assim, nós temos tratado de impulsionar o modelo social da *discapacidad*. Dizer que a *discapacidad* não é uma enfermidade, não tem relação com o modelo médico, mas sim, com o modelo social. No entanto, reconhecemos a existência de uma afecção física, entretanto, essa afecção física está em um contexto social. Então é nesse contexto social, que deve possibilitar que a pessoa com *discapacidad* possa se desenvolver como qualquer outra. Assim, nós queremos que a população estudantil e a população acadêmica, incluindo estudantes, professores, pessoal administrativo, etc. conceba e conceitualize a *discapacidad* de um ponto de vista social e não médico. Por isso, queremos fazer essa investigação para ver como se conceitualiza e passemos a trabalhar mais com o modelo social. Por meio dos cursos que temos dado com os professores, percebemos que tem tido o modelo social, no entanto, nós temos dado conta de que há muito a ser feito.

O programa tem ainda outra atividade da qual fazemos parte. Formamos cinco associações civis e realizamos grupos de diálogos. Tem a Associação de Estudantes Cegos, Associação de Estudantes Surdos, profissionais que trabalham na Secretaria de Educação Pública com pessoas cegas e surdas, a Fundação da Universidade Veracruzana e nós do *PIIP*. Outro grupo formado é o denominado “Conversa”; trata-se de um espaço produzido pela própria universidade que visa articular a docência, a investigação e a extensão com a comunidade, pois, assume as funções da universidade pública de produzir junto com a comunidade externa, possibilidades de criações a partir de conversações sobre diferentes temáticas. Então, integramos esse grupo com conversa, para que a sociedade veja como pode se beneficiar com esses programas; é uma maneira de aproximar a sociedade e de ver como a universidade está trabalhando o tema, que podemos apoiar e capacitar quem seja necessário capacitar. Temos apresentado todos esses trabalhos em diversos eventos acadêmicos, congresso, artigos e incluindo os da UFES.

Entrevistadores: Reconhecendo a necessidade de promover um reconhecimento do *PIIP* pela comunidade acadêmica, quais foram as divulgações para os universitários, docentes e profissionais sobre os apoios desse programa?

Alma de Los Ángeles Cruz Juárez: Quando eu coordenava o programa PIIP, tínhamos uma página na Universidade, folders, cartazes e realizávamos eventos em todas as faculdades. Tivemos seminários, workshops, tivemos um programa de rádio em que também divulgávamos o trabalho que se realizava o *PIIP*. Porém, não temos o programa, neste momento. Junto com o programa nos vinculamos muito com o Mestrado em Sistemas Interativos Centrados no Usuário, começamos a trabalhar muitas coisas, porque os alunos desse mestrado realizam projetos com as pessoas com *discapacidad*, com os surdos e com cegos. Também nos vinculamos com a pós-graduação para que os estudantes tragam propostas com o tema *discapacidad*.

Entrevistadores: Reconhecendo a fragilidade nos recursos financeiros para a promoção de ações institucionais para a inclusão, como foram disponibilizados os equipamentos e outros materiais para a promoção do *PIIP*?

Alma de Los Ángeles Cruz Juárez: Nós participamos de duas convocatórias, onde nos deram dinheiro, com esse dinheiro compramos equipamento Braile, que está situado, no momento, na Faculdade de Idiomas; a professora Marina já atendeu uma estudante cega, por isso, nós enviamos o equipamento Braile para a Faculdade de Idiomas. Essa aluna cega está no quinto semestre, está a ponto de sair, são oito semestres e só faltam três semestres; essa aluna se capacitou com *software Halconix®* e aprendeu a utilizá-lo, pois, já tinha conhecimento do equipamento Braile. Dessa forma, a professora fez todo o trabalho com equipamento Braile e *software Halconix®*. Após o término do percurso universitário da aluna, na Faculdade de Idiomas, o equipamento vai para o setor que estiver precisando de ser utilizado por algum aluno ou aluna.

Também compramos computadores para os cursos que damos a pessoas cegas e com baixa visão que queiram entrar na UV; conseguimos através da convocatória³ que nos dessem recursos. Esse é um programa federal, do governo; um programa da

³ Convocatória são editais do Governo Federal do México para os projetos/programas das Universidades voltadas às populações vulneráveis.

Faculdade de Estatística, com Gerardo Contreras. Fizemos esse projeto juntos e o submetemos e nos deram fundos para poder comprar esses equipamentos. É uma convocatória federal que outorga fundos para as populações vulneráveis. Essas convocatórias são realizadas todos os anos.

Entrevistadores: Quais são os perfis dos universitários que são atendidos pelo *PIIP*? Qual é a média de tempo de sua permanência e como são os seus desempenhos?

Alma de Los Ángeles Cruz Juárez: Nós temos, principalmente, a *discapacidad* motriz e visual, baixa visão e cegos. Mas, temos tido de baixa visão, quatro e cegos, um, que é a aluna que está na Faculdade de Idiomas; e agora temos o Christian de baixa visão na Faculdade de Administração.

Entrevistadores: Há mais algum apontamento a ser realizado e que nós entrevistadores não pontuamos?

Alma de Los Ángeles Cruz Juárez: O *PIIP* tem feito o vestibular acessível e promovido ações de capacitação aos professores. Falta muito para fazer, mas a cada vez os professores estão mais interessados e têm pedido mais capacitações. O *PIIP* tem contribuído, sim, e tem apoiado a inclusão de pessoas com *discapacidad*. Minha opinião acerca da inclusão de pessoas com *discapacidad*, na universidade pública, é um direito de todos os cidadãos o acesso ao ensino superior, com isso, formar esses para que tenham habilidades e capacidades de realizarem atividades de trabalho. Creio que as universidades têm uma função muito importante de formar pessoas capazes com uma formação integral e, sobretudo, que sejam pessoas economicamente ativas e que possam estar inseridas no mercado de trabalho. As universidades públicas mexicanas estão inscritas em algo que se chama de Associação Nacional de Universidades e Institutos de Educação de Ensino Superior (*ANUIES*). As universidades públicas que estão registradas na *ANUIES*, e todas estão, desenvolvem ações para os alunos com *discapacidad*; não é muito de maneira integral, mas, sim, estão realizando de maneira gradativa. Ainda falta muito do que fazer, mas todas estão fazendo a partir das regulamentações normativas, tais como: a *Convención Internacional sobre Los Derechos de Las Personas con Discapacidad (2006)*, *Ley General para La Inclusión de Personas con Discapacidad (2011)* e *Declaración de Yucatán sobre Los derechos de*

Las Personas con Discapacidad en Las Universidades (2008). As universidades estão sabendo dessas regulamentações e, a partir disso, estão tomando atitudes acerca dessa inclusão no ensino superior.

A entrevista concedida pela professora doutora Alma de Los Ángeles Cruz Juárez nos possibilitou compreender algumas ações institucionais promovidas pela *Universidad Veracruzana* que permitiram ao meio acadêmico universitário, de alguma maneira, refletir sobre as possibilidades de acesso e permanência de pessoas com algum tipo de *discapacidad*. Ressaltamos que as ações tomadas foram engendradas a partir da *Declaración de Yucatán*, que foi articulada com diferentes instituições de ensino superior vinculadas à Associação Nacional de Universidades e Institutos de Educação de Ensino Superior (ANUIES). Portanto, a ideia não foi pensada isoladamente; é um reconhecimento das necessidades dos diferentes contextos universitários de todo espaço territorial mexicano.

A entrevista nos possibilitou compreender que a experiência da UV veio para atender demandas sociais para oportunizar este ensino às pessoas com *discapacidad*. O diálogo com as realidades, para além do contexto mexicano, permite pensar outros meios e instrumentos que favoreçam esse contexto inclusivo.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2008**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

INEGI. *Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México)*. **Encuesta Intercensal, 2015**. Disponível em: <<http://www.inegi.org.mx/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MÉXICO, *Cámara de Diputados Federales*. **Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos**. México, Distrito Federal, 1917.

_____. *Ley General para La Inclusión de Las Personas con Discapacidad*. **Diário Oficial de La Federación en 30 de mayo de 2011**. Mexico, 2011.

UNAM. **Declaración de Yucatán sobre los Derechos de Las Personas con Discapacidad en Las Universidades**. México, 2008. Disponível em: http://www.ddu.unam.mx/DDU/Documentos/Ponencias_II_sesion/DECLARACION_YUCATAN.pdf. Acesso em agosto de 2017.

RELAÇÃO DE PARECERISTAS AD HOC E AGRADECIMENTOS

REED V. 5 - Nº. 10, 2020/2

PARECERISTAS

Agda Felipe Silva Gonçalves (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezzoni Caetano (Ufes)

Anna Maria Lunardi Padilha (Instituto de Pesquisa Heloísa Marinho)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Euluze Rodrigues Costa Junior (Ufes)

Fernanda de Araújo Binatti Chiote (Criarte/Ufes)

Ivone Martins de Oliveira (Ufes)

Isabel Matos Nunes (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Keli Simões Xavier Silva (Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)

Rosana Carla do Nascimento Givigi (UFS)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Sirleine Brandão de Souza (UFMG)

Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD)

Vitor Gomes (Ufes)