

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano 01 - V. 01 – N.01 – Janeiro a Junho 2016

Vitória/ES

Educação Especial em Debate, Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (NEESP), Centro de Educação, Ano 01, volume 01, número 01. (janeiro a julho de 2016)

Semestral

ISSN : 2525-5932

Comissão Editorial

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Edson Pantaleão Alves (UFES)

Hiran Pinel (UFES)

Ivone Martins de Oliveira (UFES)

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Reginaldo Célio sobrinho (UFES)

Rogério Drago (UFES)

Sonia Lopes Victor (UFES)

Fale Conosco:

NEESP

E-mail: revistaneesp.ufes@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Denise Meyrelles de Jesus

NA TRAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIA ASSISTIVA

Rosana Carla do Nascimento Givigi e Juliana Nascimento de Alcântara

FORMACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Alma J. Cruz, Gerardo V. Contreras e Juan Carlos A. Pérez

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTROLE SOCIAL E ACOMPANHAMENTO DAS DESPESAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Marileide Gonçalves França e Rosângela Gavioli Prieto

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DO PPGE

Vanuza Pereira dos Anjos e Marta Alves da Cruz Souza

PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS PORTUGUESAS

Ivone Martins de Oliveira e Sonia Lopes Victor

As concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual

Rosemar Santos Soares e Fernanda de Araújo Binatti Chiote

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Silva Sá Mageski e Patrícia Santos Conde

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA COM O TEMA DAS
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Roberto Carlos Machado e Helen Cristina Correia

SEÇÃO ESPECIAL

**ENTREVISTA COM A PROFESSORA MESTRA MARIA DE FÁTIMA PRATES
FERREIRA**

Rogério Drago

Apresentação

A Universidade Federal do Espírito Santo, por intermédio do Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão (NEESP), do Centro de Educação, apresenta seu novo periódico, a *Revista Eletrônica Educação Especial em Debate*.

O momento é de celebração acadêmica, visto que o NEESP comemora 20 anos de atividades de compromisso com a formação inicial e continuada, com a construção e a socialização de conhecimento na área de Educação e em particular de Educação Especial. A Revista se coloca como mais um importante veículo de divulgação de temas de profundo interesse para o debate/reflexão/compreensão dos princípios, políticas e práticas pedagógicas de uma educação emancipatória, mais inclusiva para todos.

O periódico online é semestral e conta com a contribuição de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos na forma de artigo, relato de pesquisa ou experiência educacional, entrevista e resenha de livro. Toma como eixo central de sua linha editorial uma educação de caráter inclusivo e que se compromete com uma perspectiva plural, multirreferencial, ética e emancipatória no que tange à Educação Especial. Assume como principais leitores e interessados os profissionais da Educação em seus diferentes níveis e modalidades, outros profissionais de áreas que se articulam com a Educação (tais como a área Social, do Direito e da Saúde, dentre outras), alunos de graduação e pós-graduação, bem como famílias e outros cidadãos que se sintam convidados a pensar uma educação democrática e para todos.

Esse primeiro volume apresenta nove artigos construídos por autores de diferentes países e estados brasileiros. Os textos apontam para uma pluralidade de temas evidenciando debates e problematizações das possibilidades, desafios e tensões atuais que se colocam às práticas, gestão, trajetórias e políticas educacionais em diferentes contextos e com múltiplos sujeitos. Simultaneamente, vários artigos têm o Espírito Santo como lócus de fontes e informações.

A temática de Financiamento da Educação Especial é colocada em análise pela via de um olhar para o controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil, contribuindo para o repensar dos sistemas oficiais e a gestão da modalidade.

Os estudos que focam a formação de profissionais o fazem por diferentes e múltiplos olhares. Um dos estudos evoca como questão de investigação a formação de professores na área de tecnologias assistivas, considerando os desafios da educação inclusiva. Outros colaboradores analisam a formação no contexto das altas habilidades/superdotação, enquanto um terceiro estudo considera como eixo de discussão a formação continuada de professores de Ensino Superior, na área de Educação Especial, em uma universidade mexicana.

Dois estudos se preocupam centralmente com a escolarização de determinados grupos de crianças considerados público-alvo da Educação Especial, quais sejam: alunos com deficiência intelectual e alunos com deficiência visual. Os autores se colocam a responsabilidade de analisar processos de ensino e aprendizagem, concepções docentes, bem como práticas pedagógicas de colaboração entre professores.

Um dos estudos realiza uma revisão de literatura sobre as contribuições de pesquisas portuguesas em torno das práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo. Tal estudo assume a linha dos estudos comparados internacionais e busca criar espaços de compreensão entre diferentes culturas.

Outro estudo, também na linha de analisar pesquisas já realizadas, considera as publicações do PPGE-UFES sobre a temática atendimento educacional especializado, tendo em vista problematizá-la, colocando em análise as contribuições para o aprofundamento na área.

Nesses estudos, os diferentes níveis de ensino são contemplados, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Evidenciam-se as diferentes temáticas por múltiplos pontos de vista e perspectivas teóricas. Discutem-se a escolarização/formação de diferentes grupos de protagonistas, sejam eles crianças, jovens e adultos, com um olhar plural e crítico. Contribuem assim para adensar as importantes

perguntas que se colocam aos professores, pesquisadores, estudantes e familiares interessados nos processos educacionais que envolvem a área de Educação Especial.

Por último, esse primeiro volume conta ainda com uma entrevista realizada com a professora Maria de Fátima Prates Ferreira pelo professor Rogério Drago. Na entrevista, Fátima Ferreira historiciza os movimentos iniciais do NEESP, então, Grupo Emergente de Pesquisa em Educação Especial, fundado em 1993, até sua consolidação. A entrevistada foi, com certeza, a iniciadora das discussões e das lutas acadêmicas em torno da área. Juntamente com outros professores que a ela se juntaram, sistematizaram ações para a criação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, da UFES.

Convidamos a todos à leitura dos artigos e à publicação na *Revista Eletrônica Educação Especial em Debate*.

Vitória, abril de 2016.

Denise Meyrelles de Jesus

NA TRAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIA ASSISTIVA

PLOT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE TEACHER TRAINING IN ASSISTIVE TECHNOLOGY

Rosana Carla do Nascimento Givigi¹

Juliana Nascimento de Alcântara²

Resumo: Pensar a formação de professores hoje impõe a necessidade de criar frestas para que sejamos capazes de escapar da homogeneização à qual a escola encontra-se subjugada, lançando mão dos princípios que valorizam a democratização do ensino e a diversidade humana. Assim, essa democratização do acesso ao conhecimento depende, ainda, de novas/outras ferramentas que viabilizem a participação ativa da pessoa com deficiência, a exemplo dos materiais, sistemas, recursos e métodos fornecidos pela Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa, aposta de formação do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa da Universidade Federal de Sergipe. Metodologicamente, a pesquisa segue os preceitos da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Discutiram-se processos de formação realizados através de dois projetos: a formação com 40 professores da rede pública pelas vias de um projeto de extensão sob a forma de oficinas (2015); e outra formação realizada com 10 professores da rede pública mediante uma parceria com a Secretaria do Estado de Sergipe, através de grupos de discussão (2014). Observaram-se, pelas experiências, professores em formação desejosos em perpetuar as discussões instauradas naqueles momentos. Iam se apropriando do seu lugar enquanto ativamente engajados nos contornos de sua própria formação. Destaca-se que essa é a sinalização de um caminho importante, que segue não segregando prática e teoria, apostando na relação dialética entre as mesmas.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologia Assistiva. Inclusão.

Abstract: Thinking teacher training today means the need to create gaps that we may be able to escape the homogenization which the school lies subdued, making use of the principles that value the democratization of education and human diversity. Thus, this democratization of access to knowledge also depends on new/other tools that enable the active participation of people with disabilities, such as materials, systems, resources and methods provided by Assistive Technology/Alternative Communication, a pledge of the Research Group of studies about language and alternative communication from the Federal University of Sergipe. Methodologically, the research follows the precepts of critical-collaborative action research. Training processes were conducted through two projects: the training of 40 teachers from the public educational system as an extension project in the form of workshops (2015); and other training with 10 teachers from the public educational system in a partnership with the Department for Education of Sergipe, through discussion groups (2014). It was observed, by the experiences, the willing of the teachers in perpetuating the discussions brought in those moments. They were taking their very the place while actively engaged in the contours of their own training. It is noteworthy that this is an important signal, which is

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Email: rosanagivigi@uol.com.br

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Email: fga.julianalcantara@gmail.com

not segregating practice and theory, focusing on the dialectical relationship between them.

Keywords: Teacher training. Assistive Technology. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Em tempos de assunção do paradigma da inclusão como norteador das práticas educativas, a formação do professor é colocada em evidência, o que traz a necessidade de uma reflexão mais ampla que problematize o conhecimento profissional e/ou saberes necessários, num contexto multifacetado e dinâmico, sempre entrecortado pela complexidade das interações humanas (SILVA, 2011).

Para tanto, haja vista as mazelas que se perpetuam na educação, é preciso que os modelos de formação atuais sejam colocados em suspensão, sejam questionados, para que se ressignifique o que temos produzido com efeitos tão corrosivos à escolarização do aluno com deficiência.

A tela pintada hoje, em se tratando da formação de professores, nos apresenta a realidade da proliferação de cursos sobre técnicas, novas tendências e teorias, entretanto, essas tentativas “formadoras” persistem refletindo a insatisfação e o despreparo desses profissionais. Os professores têm sido autores em suas formações? Ou apenas meros espectadores, consumidores de capacitações e especializações que simplificam os fenômenos e desqualificam o processo de autonomia do educador?

Parece que temos nos deparado com muitas tentativas frustradas de formação, de má qualidade, devido às condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente no país, como aponta Freitas (2007), embora estejamos vivendo uma época em que propostas desse tipo se intensificam e multiplicam-se frente às novas demandas educacionais, a exemplo da Educação Especial.

Como parte integrante dos fenômenos sociais oriundos da modernidade ocidental, os processos educacionais passaram a ser estudados sob perspectivas marcadas pelos pressupostos positivistas. Assim, o sujeito foi historicamente encapsulado em sua deficiência, o que oficializou sua incapacidade de construção, criação e produção.

Sem compreender verdadeiramente esses sentidos produzidos, esse encapsulamento foi perigoso ao conceber padrões universais de ser, processo este que alimentara e sustentara a exclusão. Essa concepção de sujeito, vinculada a posições organicistas que adensaram a valorização da instância diagnóstica, foi também responsável por produzir processos segregatícios dentro da escola.

Na concepção da matriz histórico-cultural, corrente epistemológica à qual se filia este estudo, há um distanciamento dessas posições acerca da deficiência, o que permite uma aproximação aos preceitos inclusivos. Concebe-se aqui o viés materialista de desenvolvimento humano, no qual, segundo Vigotski, a história e a cultura ganham um papel central e constitutivo.

A história tem um papel capital, não só na sua concepção de sujeito, historicamente constituído, mas também no método de investigação. O teórico vê na história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a chave para a sua verdadeira explicação e, conseqüentemente, para a explicação do que faz do homem um ser que transcende a biologia e se torna também cultural (SABEL, 2006).

Frente à complexidade dessas questões, na teia do entrelaçamento de todos os seus paradoxos, a formação de professores assume contornos de um verdadeiro desafio para os pesquisadores, formadores de professores e para os elaboradores e executores das políticas públicas de inclusão.

Tal formação requer que se finque raiz na concepção de uma sociedade que se constitua na e pela diversidade, que seja capaz de reinventar sua organização e funcionamento para que não mais confira espaço excludente. Essa democratização do acesso ao conhecimento depende, ainda, de novas/outras ferramentas que viabilizem a participação ativa da pessoa com deficiência, a exemplo dos materiais, sistemas, recursos e métodos fornecidos pela Tecnologia Assistiva.

A Tecnologia Assistiva foi descrita no documento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade

reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, ata da III reunião, linhas 225-230).

Dentro da Tecnologia Assistiva (TA), está a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Sendo uma área de prática de pesquisa, visa compensar e facilitar, temporária, ou permanentemente, pessoas com prejuízo expressivo e/ou compreensivo. O uso da CAA permite ao sujeito que não fala adentrar no espaço social.

O conhecimento acerca dessa temática para fins pedagógicos é imprescindível ao processo de inclusão escolar, estando presente em programas de formação docente com mais incidência atualmente. Todavia, pesquisas sinalizam que há ainda um grande desconhecimento em torno do assunto por parte das escolas, das redes educacionais e, por conseguinte, dos professores.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é discutir o processo de formação de professores que atuam com crianças público-alvo da educação especial em Sergipe na área de Tecnologia Assistiva, com ênfase em Comunicação Alternativa e Ampliada.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

O termo Tecnologia Assistiva surgiu em 1988, dentro da legislação norte-americana e foi posteriormente introduzido no cenário brasileiro a partir do envolvimento de distintos campos profissionais, como engenharia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, pedagogia.

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA – American with Disabilities Act. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral (BERSCH, 2005 apud DELGADO GARCIA, 2012, p. 13).

As TA podem se subdividir mediante os critérios de custo e nível de tecnologia, que se inter-relacionam. Possuímos atualmente na escola recursos de alta tecnologia disponíveis nas salas de AEE, entretanto, precisa-se lançar mão também da confecção e uso dos recursos de baixa tecnologia, a fim de que o aluno em sala comum possa ter garantido um currículo vivificado frente ao seu processo de aprendizagem, o que ainda consiste num ponto nevrálgico à participação efetiva desse sujeito na dinâmica formativa de sala de aula.

A baixa tecnologia, com custo pequeno, envolve os materiais confeccionados de modo caseiro (pranchas criadas com letras de revistas, pranchas de comunicação com imagens fotográficas, quadro de feltro etc.). Por outro lado, a alta tecnologia, com custo mais elevado, abarca computadores, dispositivos portáteis (celulares e tablets), softwares (programas de comunicação alternativa, opções de acessibilidade do sistema operacional do Windows, simuladores de teclado, ampliadores e leitores de tela, dentre outros) e hardware (equipamentos como mouses especiais, colmeia de acrílico, acionadores, ponteiras de boca e cabeça, teclados alternativos, telas sensíveis ao toque, além de outros mais) (PASSERINO, 2009, p. 101).

Dentro da área de Tecnologia Assistiva temos a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). A American Speech-Language-Hearing Association – ASHA (1991) conceitua a CAA como uma área da prática clínica, educacional e de pesquisa para terapeutas que tentam compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, os prejuízos e incapacidades dos indivíduos com graves distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão.

De acordo com Deliberato (2007), a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no Brasil iniciou na década de 1980, se caracterizando como uma área bastante jovem. Esta permite criar novas possibilidades de comunicação ao sujeito não falante ou com dificuldades na fala. Atualmente, as técnicas e recursos que possibilitam a implementação da Comunicação Alternativa são extensos, vão desde recursos de baixo custo até recursos mais sofisticados.

Introduzir recursos de CAA no espaço escolar possui fundamental importância para evidenciar que mesmo sem a oralidade os alunos com deficiência podem e têm algo a dizer se tiverem mecanismos e interlocutores

que facilitem a sua comunicação. Em muitos casos, o uso da CAA é a única forma possível de o sujeito inserir-se no processo de escolarização efetivamente.

A CAA é tomada hoje pelos pesquisadores do campo da educação especial como área de apoio ao acesso ao currículo pelo aluno com deficiência. Sobre a importância dela na escola para a inclusão, Zaporoszenko e Alencar (2008, p. 4) avaliam que

O Brasil vive nesse momento a inclusão. Como pode a escola regular atender aos alunos com necessidades especiais que apresentam dificuldades motoras e de expressão? Sem dúvida, há uma estrutura que dá condições a um atendimento adequado, permitindo ao aluno participar do processo educativo, denominada Comunicação Alternativa e Ampliada.

Estudos presentes na literatura recente demonstram que boa parte dos professores não possuem preparo para o uso das TA na escola (MANZINI, 2011b). Outras pesquisas apontam que o professor da sala comum conhece menos os recursos e estratégias de TA/CAA que os professores especializados (MANZINI, 2011a).

A política federal tem sido responsável pela aproximação do professor especialista com a apreensão do universo oriundo das TA/CAA, visto que desde 2006 e depois em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao restabelecer a clientela do Atendimento Educacional Especializado, a sala de recursos multifuncionais voltou-se a um trabalho específico orientado para os sujeitos com deficiência.

O professor da sala comum, com formação inicial incipiente na temática, tem manifestado grande necessidade de aprofundamento, sendo que a articulação entre o professor especialista e o professor regente tem se apresentado desestruturada na maioria dos contextos educacionais.

Embora a referida constatação nos soe como uma “vantagem” do professor da sala de recursos em relação ao professor da sala comum, desconfia-se que seria leviano pensar que bastam aos professores os seus conhecimentos tecidos na prática. Não se pode ignorar a necessidade de um diálogo permanente com as teorias, com as políticas educacionais, com os artefatos culturais que circulam nas escolas, num processo interminável de negociação e hibridização.

Bhabha (2003), ao falar de negociação, busca a possibilidade de articular elementos antagônicos ou contraditórios. Reconhece a ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica de modo que não possa haver uma posição simplista essencialista. “Os princípios dessa oposição são construídos por meio de uma troca discursiva dialógica no reconhecimento de um sujeito politizado. Um saber só se torna político através de um processo de dissenso, alteridade e outridade”.

METODOLOGIA

Metodologicamente o trabalho utilizou o referencial da Pesquisa-ação colaborativo-crítica, que tem como princípio a crença de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.

A pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a ser modificada, inspirada nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Há uma ação deliberada de transformação da realidade, que tem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Assim, na perspectiva da pesquisa-ação, pesquisamos sempre visando a uma mudança.

Um estado de não-mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda problemática científica que não a leva em consideração não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer, o ouvinte, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas, no âmago dos indivíduos e dos grupos. Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições (BARBIER, 2007, p. 48).

O trabalho norteado por esses princípios aconteceu na Universidade Federal de Sergipe, no Espaço de Comunicação Alternativa do grupo de pesquisa e nas escolas. Neste trabalho, apresentaremos processos de formação realizados através de dois projetos: a formação com professores da rede pública pelas vias de um projeto de extensão sob a forma de oficinas (2015); e outra formação realizada também com professores da rede pública mediante uma parceria com a Secretaria do Estado de Sergipe, através de grupos de discussão (2014).

Quanto ao primeiro, foram realizadas oficinas de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), instrumentalizando o professor para confecção de materiais e produtos de TA. O trabalho de extensão buscou atender a uma demanda das escolas. Foi feita a interação com a equipe pedagógica visando conhecer de que forma o trabalho com os alunos tem sido realizado, levando em consideração suas dificuldades e necessidades, propondo um trabalho em conjunto direcionado a cada realidade. Nesses encontros foram feitos os planejamentos das oficinas.

Foram realizadas reuniões semanais com o grupo de pesquisa, no Espaço de Comunicação Alternativa do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para discussão acerca do referencial teórico, planejamento das visitas realizadas nas escolas, seleção dos principais e mais apropriados recursos de tecnologia assistiva, planejamento da forma que seriam confeccionados os materiais modelos para as oficinas, bem como o planejamento das apresentações feitas aos professores sobre a tecnologia assistiva e sua articulação com o processo educacional da pessoa com deficiência.

Visitas às escolas foram realizadas para apresentação do projeto. Nesses encontros foi sendo construída a parceria com as escolas, buscando na relação colaborativa possibilidades para a concepção de uma escola inclusiva. As escolas fizeram intervenções no projeto, visto que a ideia era mesmo que estivesse coadunado à realidade de cada instituição de ensino.

Para a confecção dos materiais, inicialmente foram desenvolvidas técnicas, por ser uma etapa muito importante na preparação das oficinas. Buscamos simplificar e utilizar produtos de fácil acessibilidade para que posteriormente os professores, de acordo com as necessidades dos alunos, pudessem também confeccionar esses materiais e não encontrassem dificuldades para o preparo, optando assim por recursos de baixa tecnologia.

As oficinas de confecção de materiais e produtos de tecnologia assistiva foram realizadas nas quatro escolas do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Nas oficinas realizadas houve a participação de 40 professores selecionados pelas escolas.

Quanto ao segundo trabalho, a formação foi fomentada pela parceria com a Secretaria de Educação do estado e proporcionou a formação de um

grupo de 10 professores, entre profissionais da sala de recursos e da sala regular que trabalhavam junto a alunos com deficiência.

Tal processo durou seis meses, com encontros quinzenais sob as vias de formação de um grupo de discussão, no qual as temáticas levantadas pelos próprios professores eram discutidas e problematizadas no coletivo, a partir de um currículo de curso construído de forma conjunta. Cada encontro acontecia com duração média de oito horas, ou seja, percorria dois turnos (matutino e vespertino) do dia acordado.

As discussões partiam do cotidiano escolar dos sujeitos, que traziam suas questões e concepções para que fossem debatidas no grupo. Mediante a leitura de textos, discussões de casos e apresentação de conhecimentos voltados à temática inclusiva se corporificavam as discussões e aquele agrupamento ia ganhando verdadeiros contornos de grupo.

Além disso, estivemos conectados à realidade particular de cada instituição, buscando trabalhar com os recursos de CAA disponíveis nas escolas, encontrados nas salas de recursos e, ainda, aqueles disponibilizados gratuitamente na internet, permitindo que tivéssemos ferramentas efetivas para a flexibilização curricular para o aluno com deficiência, mediante adaptações pedagógicas necessárias e plurais.

Como condição para a existência de um grupo é mister que haja "algo compartilhado" e que este "algo" não dizime as necessidades individuais ou descaracterize as singularidades que o constituem. O que está posto nas abordagens pesquisadas, respeitando suas diferenças, é que o grupo é tanto um espaço de conjunção de singularidades, instância que remete à diversidade de sujeitos, quanto do compartilhado, elo de ligação da pluralidade (ZANELLA; PEREIRA, 2001, p. 4).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação em Tecnologia Assistiva: as oficinas

A formação pelo viés que seguimos deve priorizar a indissociação teórico-prática. No caso da formação para o profissional que trabalhará com a Comunicação Alternativa, isso se coloca ainda mais em evidência. O

planejamento da formação é essencial e deve partir de uma demanda real, das necessidades elencadas por quem conhece a área, suas ações práticas, suas questões epistemológicas.

Superar a dicotomia teoria/prática parece ser um valor importante para quem pensa em formação. Difícil ajuste o de não desvalorizar nem teoria, nem prática, mais ainda estabelecer uma relação onde um alimente o outro. Segundo Veiga-Neto (2003, p. 4)

[...] sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Logo, é importante ressaltar que a oficina, apesar de ter uma forte dimensão prática, estava atrelada à discussão contínua, na qual emergiam diversos assuntos relacionados ao processo inclusivo, os conflitos, desafios e perspectivas vivenciados em suas escolas.

A discussão visava que o diálogo instaurado pudesse suscitar na coletividade ideias e estratégias que prospectivamente vislumbrassem a inclusão escolar. Dentre os recursos que os professores criaram encontram-se recursos pedagógicos adaptados, materiais de uso diário adaptado (a exemplo de adaptadores para lápis e tesoura), instrumentalizando a escola e seus professores para o trabalho com o aluno com deficiência e buscando através da TA incluir as pessoas deficientes nos diversos espaços escolares.

No preparo dos materiais modelos e durante a oficina foi possível confeccionar recursos de tecnologia assistiva, dentre eles dominós temáticos, ábaco de argolas, bingo de letras e números, quadro de velcro, engrossadores de lápis, tubo de cola e pincel, adaptador de tesoura, livros adaptados com velcro e separador de página com feltro.

No momento das oficinas nas escolas, à medida que os materiais eram demonstrados, os professores iam apresentando as necessidades de seus alunos e direcionando os tipos de materiais para cada caso. Foram realizadas oficinas em 04 escolas: em cada uma, disponibilizamos 12 tipos de materiais de TA, sendo deixados em cada instituição 50 materiais, totalizando assim 200 recursos de TA.

Durante as visitas nas escolas, as reuniões com os seus professores e as oficinas, aparecia de diversas formas a necessidade de receber essas oficinas, de conhecer sobre o trabalho com a tecnologia assistiva e principalmente a necessidade de desvendar novos meios para trabalhar com o aluno com deficiência.

Deparamo-nos com diversas realidades: em algumas escolas, era nítido o despreparo e o anseio por parcerias, e o trabalho com as TA oportunizava que os alunos tivessem acesso ao currículo escolar e a novas possibilidades inclusivas; noutras, o cenário era de mais avanços em relação à assunção da inclusão enquanto paradigma educacional, e o grande interesse era ampliar através das TA as ações voltadas aos alunos.

Ao depararmos-nos com posições mais estanques, sem potência, buscamos desprendê-las do estado de inércia ao qual se submetiam. O processo na tentativa de convidar esses sujeitos a assumirem outras posições traduziu-se num movimento deliberado e exaustivo. Confrontar os papéis é sempre tarefa árdua e tal possibilidade nos é conferida quando no trabalho pelas vias da pesquisa-ação.

Com o acompanhamento nas oficinas de TA foi possível ampliar as ações dos professores, relacionadas às construções linguísticas e possibilidades comunicativas dos alunos e à potencialização de sua aprendizagem, reverberando na inclusão. A realização desse projeto possibilitou o diálogo necessário entre universidade e escola, fundado na relação teoria/prática, em que ascende a desejada práxis.

À medida que os sujeitos do grupo iam se constituindo como pares, a relação se estreitava e a disposição semiótica dessa malha interacional se redimensionava. Havia então uma descentralização dos lugares entre os sujeitos da universidade e os da escola. Por vezes, os próprios professores assumiam o eixo da discussão, num diálogo repleto de enunciados que se interpelavam frente à necessidade de chegar com o outro a algumas “respostas”, ainda que provisórias. Tais ocasiões foram valorizadas e dadas a uma escuta atenta por parte dos “formadores”.

[...] Assim, na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o “objeto”, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da

vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo [...] (BARBIER, 2007, p. 99).

O processo que converge para a busca de transformações na situação concreta apreendida quando no contato, na interação com o grupo de sujeitos envolvidos, consiste na materialização da pesquisa-ação crítica, pois, como diria Franco (2005, p. 19),

Se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos, e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade [...].

A formação em Tecnologia Assistiva com ênfase em Comunicação

Alternativa: os grupos de discussão

Uma proposta de formação na área de Comunicação Alternativa, mesmo em suas especificidades, só pode ser pensada dentro de uma perspectiva mais ampla de formação. Aqui, verte-se para uma formação reflexiva, crítica e problematizadora, que busca a emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nessa proposta, alguns desafios se apontam: preparar profissionais para uma prática reflexivo-crítica; formar profissionais investigadores; criar espaços de socialização de conhecimento; exercitar uma prática emancipatória. Na resposta a esses desafios, a via é a recuperação de sujeitos pensantes pela via do conhecimento (ZEMELMAN, 2004).

A Comunicação Alternativa tem sido objeto de diversas áreas, mas no que se refere à formação para trabalhar com a mesma evidenciam-se cursos de curta duração, aperfeiçoamento, disciplinas de graduação e de pós-graduação. Estes apresentam na sua maioria um enfoque técnico enfatizando pontos como: fundamentos da comunicação alternativa; atividades de CAA; confecção de recursos de CAA; recursos de acesso ao computador; construção de pranchas de CAA; uso de software; símbolos PCS; acesso por varredura e acionador; construção de teclados virtuais; edição de texto com símbolos, dentre outros.

Diante disso, durante nossa trajetória a pergunta foi: apenas saber usar tecnicamente a CAA leva esse professor a estar apto para trabalhar com a pessoa que necessita dele? Ao longo dos anos a resposta negativa tem sido reafirmada. Isso nos levou a estruturar um modo de pensar essa formação.

Árdua tarefa a de nos empurrar para fora de nós mesmos, num tempo onde a corrente parece ser o inverso disso. Tempo de desencontros de ações e de solidão, numa comunicação que não se concretiza, ou que é dita em diferentes idiomas. Enquanto professores, estamos em busca de uma comunicação que encontre um entendimento mútuo.

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1987, p. 392).

Este é o rompimento com uma compreensão egocêntrica de mundo. Assume-se que a ação comunicativa (Habermas) envolve fala e ação na interação de dois ou mais sujeitos que buscam entendimento, que tentam coordenar a ação. Relaciona o mundo objetivo, com o mundo social e o mundo subjetivo. O tempo todo Habermas nos diz da força da ação, sendo sobreposta ao poder burocrático, assim há a brecha para ações mais produtivas que vençam a patologia social que paralisa a sociedade (1987).

No caso da formação em Comunicação Alternativa, as demandas são múltiplas. Na perspectiva teórica do grupo, a Matriz Histórico-Cultural, os estudos enfatizam as bases conceituais; na perspectiva metodológica, o olhar se volta para a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Além disso, há a especificidade da Comunicação Alternativa, neste caso as técnicas, métodos, os recursos, o uso do sistema, a construção semiótica e morfossintática, dentre outros.

O que observamos nessa formação que apresentamos é algo visto na maioria das vezes quando se trabalha a CAA com professores: um olhar apenas técnico para sua implementação. No nosso caso este não era o rumo,

já que nossa perspectiva é reflexiva, porém para assumir outro modo de compreender a CAA é preciso rever princípios epistemológicos, avançar no entendimento de linguagem e de estruturação da língua. Colocamo-nos como facilitadores desse processo.

[...] os facilitadores externos entram em relação colaborativa com os práticos e ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4).

Neste caminho, por muitas vezes nos deflagramos com falhas na técnica ou com trabalhos sem consistência epistemológica. Era, para nós, o exercício de instituir uma formação a partir dos construtos vigotskianos. Para tal, as relações colaborativas seriam marcadas pelo “crítico amigo”, onde a crítica é concebida como propositiva, socialmente comprometida com as transformações sociais, como nos diz Habermas. Uma formação comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos, marcada pela análise constante das práticas e com o estudo teórico.

O professor da educação especial, munido de maior apropriação técnica quanto ao uso dos sistemas e técnicas da CAA, demonstrava sentir a necessidade de ampliar seu repertório de possibilidades frente à utilização dos recursos, olhando prospectivamente para o entrelaçamento das técnicas com a subjetividade dos alunos, com a heterogeneidade.

No caso do professor da sala comum, a demanda se dilatava frente à enorme carência de contato com os pressupostos da CAA. A discussão para este grupo precisava ser travada desde a contemplação de aspectos elementares, conceituais, até a proposição de reflexões mais específicas que o levassem a pensar na CAA como instrumento de acesso ao currículo por parte desse alunado.

Os posicionamentos dos professores denotados em seus discursos revelavam contradições próprias da necessidade de alcançar os princípios inclusivos, porém assentados ainda num modelo escolar de forte herança positivista. Assim, foi percebida a resistência por parte de alguns deles, normalmente por entre discursos que tentavam camuflar as concepções de

normatização e controle do/no espaço escolar, postura que destoia dos pressupostos advindos do trabalho com a diversidade.

Tais sujeitos tornam-se, sobremaneira, principais alvos do nosso engajamento ético-político-social na formação para a inclusão, pois acreditamos, conforme defende Garcia (2004, p. 3), que embora os valores que circulem na escola estejam ancorados na dominação e na regulação, ou a serviço delas, a constituição complexa do sujeito lhe permite construir sua realidade em ações e desejos alheios a essa regulação.

Assim, a discussão passou pelos processos de comunicação e linguagem no contexto da escola inclusiva, atravessando a questão da Acessibilidade e Desenho Universal³, e repousamos nossas atenções nas Tecnologias Assistivas, atingindo a Comunicação Alternativa e Ampliada. O tema foi evocado pelos próprios professores como principal demanda no momento de construção coletiva do curso de formação em questão.

Muitas foram as experiências trazidas pelos professores da sala de recursos, e os questionamentos feitos ganhavam contornos de indagações mais refletidas, pois, comumente, ao questionar quanto às possibilidades de construção a partir da CAA, traziam relatos do que fora pensado e posto em prática.

Algumas passagens que refletiam sucesso nas ações com a CAA foram levantadas, trazendo-a como demarcadora de possibilidades ao processo inclusivo, acesso ao currículo. Houve também falas que demarcavam a resistência ao uso da CAA como ferramenta para inclusão, seja por parte da equipe escolar, da família ou do próprio aluno.

Também se fizeram presentes relatos de trabalhos articulados entre professor da sala de recursos e da sala regular, o que na partilha de experiência pode fomentar nos pares possibilidades de trabalho. Pela mediação dos formadores, pudemos pensar mais profundamente sobre como levar isso à prática cotidiana, com escolhas mais refletidas e autônomas.

³“Desenho Universal” é um conceito apresentado no Decreto N° 5.296 de 2004, definido neste documento legal como a “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade”.

Não é incomum presenciarmos a não aceitação a modos alternativos de comunicação na escola, embora tenhamos percebido no contato com as professoras da sala de recursos que timidamente a área tem ganhado espaço no contexto educacional. Assim, tal profissional vivencia a dualidade de perspectivas quanto à inserção das TA/CAA na escola e comumente se coloca enquanto mediador nessa conjuntura, lidando com os conflitos ocasionados.

Suscitando mais a problematização coletiva que propriamente a formulação de respostas prontas, nossa mediação caminhava para propor a oportunização da criticidade necessária à compreensão de uma análise mais abrangente das práticas, a fim de que juntos chegássemos a novas/outras possibilidades.

Dessa forma, as discussões caminhavam juntas da prática com os recursos de CAA, prática esta entrelaçada aos casos cotidianos desse grupo de professores, de modo a produzir sentidos a esses momentos.

Utilizamos o software Boardmaker (disponível em diversas salas de recursos em nossas escolas públicas e, segundo nossas pesquisas, pouco usado pelos professores por não saberem como se dá seu manejo), que permite a criação de pranchas de comunicação, além de atividades de cunho pedagógico a partir de pictogramas, levando à confecção de atividades adaptadas que coadunam com a ideia de flexibilização curricular.

Além deste, usamos as ferramentas do Portal Arasaac, desenvolvido na Espanha e de acesso gratuito na internet, cujos pictogramas também permitem a confecção de pranchas de comunicação alternativa, atividades adaptadas, frases com pictogramas para adaptação de livros de histórias, animações, dentre outros. Por ser de distribuição livre, todos os professores têm a liberdade de utilizá-lo ao aprender a manusearem seus recursos.

Trabalhamos em grupo e individualmente e muito fora disparado neste primeiro curso, tantas foram as discussões e conhecimentos levantados. As demandas acolhidas e problematizadas, o engajamento para que encontrássemos frestas de possibilidades no encontro com o outro refletiram a necessidade de estendermos a formação, no entendimento de que tal formação é permanente e acontece no chão da escola, através principalmente do estabelecimento de parcerias, da colaboração que impulsiona e faz vislumbrar o novo.

Considerações finais

As experiências de formação requerem tempo para a construção do conhecimento, pois tal processo demanda a constituição de um movimento crítico-reflexivo necessário à ressignificação de lugares e ações, a fim de que efeitos mais significativos possam reverberar sobre a escolarização dos alunos com deficiência.

Logo, é válido ressaltar que estes momentos deflagraram um percurso que precisa ser ainda mais aprofundado, visto que o diálogo escola-universidade necessita ser permanente.

Tais ações são necessárias para que as transformações na organização e funcionamento escolar reflitam mudanças efetivas no processo inclusivo. Observaram-se em nossas experiências professores em formação desejosos em perpetuar as discussões instauradas naqueles momentos. Iam se apropriando do seu lugar enquanto ativamente engajados nos contornos de sua própria formação.

As significações dadas às temáticas de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa diziam de uma sobreposição da dimensão prática em detrimento da teórica por partes dos sujeitos: analisamos que isso ocorre tanto em virtude da conotação técnica que tal área assume, quanto pelo imediatismo existente no desejo por respostas pouco refletidas, o que visivelmente consistia num dos grandes empenhos da mediação em torno da formação desses professores. Pensamos que essa seja a sinalização de um caminho importante, que segue não segregando prática e teoria, apostando no entrelaçamento das duas dimensões.

A formação mediante espaços coletivos foi capaz de apontar possíveis equívocos, conflitos e anseios contidos no dia a dia dos professores. Entendemos que pode também fomentar novas possibilidades ao seu trabalho no contraste com o dos seus pares, num movimento de partilha.

Lançou-se mão das oficinas como estratégia, porém num delineamento distante do agir instrumental que habitualmente visa mudanças imediatas ou praticistas, mas configurando-as conforme uma concepção que coadunava aspectos práticos e teóricos dialeticamente. Assim, poder-se-ia transcender o

imediate, buscando novas/outras respostas para as problematizações tecidas no grupo, instaurando uma colaboração que deflagrou a autorreflexão sobre questões envoltas quando pensamos em inclusão. Além desta, a formação de grupos de discussão foi fundamental para o adensamento das reflexões no coletivo.

Por fim, afirma-se, concordando com Pimenta et. al. (2005), que a pesquisa, nos contornos da pesquisa-ação colaborativa, deve partir da aposta na possibilidade e necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e participantes, concedendo à atividade científica um compromisso com a fecundação de teorias e ações que possam dar suporte à práxis dos professores, empenhando esforços na modificação dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, mediante a mudança de sentido conferida às práticas institucionais.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BHABHA, H. K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- DELGADO GARCIA, J. C.; GALVÃO FILHO, T. A. Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva. **ITS BRASIL/MCTI-SECIS**. São Paulo. 2012.
- DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação. In: Pinho, S. Z; Saglietti, J. R. C. (Orgs). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2007, p. 366-78. V. 1.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, H. C. A (nova) política de formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas: Especial, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In.: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**: racionalidad de la accion y racionalizacion social. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**, 28., 2005, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005b. v. 1, p. 1-20.

MANZINI, E. J. Formação de pesquisadores para a área de Comunicação Alternativa. In: NUNES, L. R. O.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Orgs.). **Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011a.

———. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011b, v. 2.

PASSERINO, L. Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade a distância na disciplina de inclusão e necessidades educacionais especiais. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**: formação de professores em foco, V, 2009, São Paulo. Anais ... São Paulo: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa** [manuscrito]: a relação teoria e prática / Luéli Nogueira Duarte e Silva. - 2011. 163 f.

SABEL, S. C. A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente. **Resumo expandido** de uma apresentação e discussão na Ulbra, Canoas, 2003.

ZANELLA, Andréa Vieira; PEREIRA, Renata Susan. Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. **Estud. psicol.** (Natal) vol.6, nº. 1, Natal, jan./jum. 2001.

ZAPOROSZENKO, A.; ALENCAR, G. A. R. Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão. In: **Caderno pedagógico Série: educação especial**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional. 2008.

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

FORMACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

CRUZ J., Alma⁴

CONTRERAS V., Gerardo⁵

PERÉZ A., Juan Carlos⁶

El punto de partida para ser un buen profesor de alumnos con discapacidad, estriba en ser un buen profesor en general. Si bien es cierto que requerirá conocer procedimientos específicos, sin lugar a dudas, necesitará en primer término buena disposición y compromiso educativo.

(Alejandro Castro, 2016)

Resumen: El presente artículo expone la experiencia de formación y capacitación docente a un grupo de profesores de la facultad de idiomas de la Universidad Veracruzana quienes tienen en común a una alumna ciega; con el propósito de disponer de herramientas de enseñanza y aprendizaje para asegurar la permanencia y el egreso de la misma. Primero se analiza el concepto de inclusión educativa dentro del contexto de la Universidad Veracruzana, conscientes de que estamos inmersos en un proceso, complementándolo con referencias de otros autores especialistas en el tema; segundo se discute la complejidad propia del proceso que se está pasando con los docentes y alumnos de las diferentes facultades; tercero, se retoman el enfoque de educación inclusiva de varios de los autores citados; cuarto la metodología para la integración del grupo de trabajo; y quinto el plan de acción de capacitación y formación de los docentes.

Palabras-clave: Inclusión educativa. Docentes. Discapacidad.

Abstract: This article presents the experience of teacher education and training to a group of teachers of the faculty of languages of the Universidad Veracruzana who have in common a blind student; for the purpose of having teaching and learning tools to ensure her permanence and egress. First it's analyzed the concept of inclusive education in the context of the Universidad Veracruzana, aware that we are living a process, supplementing it with references from other authors on the subject; secondly, we discuss the complexity of the process that is going on with teachers and students of the

4 Coordinadora del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad. includente0709@gmail.com

5 Director de la Facultad de Estadística e Informática, Universidad Veracruzana.

6 Docente de la Facultad de Estadística e Informática, Universidad Veracruzana.

different faculties; thirdly, the approach of inclusive education of several of the authors cited are taken up again; fourthly, methodology for the integration of the working group; and fifthly, the action plan for training and teacher education.

Keywords: Inclusive Education. Teachers. Disability.

Introducción

En la Universidad Veracruzana, el concepto de inclusión, empezó a familiarizarse en la comunidad universitaria, a partir de la creación del Programa Universitario para la Inclusión Integración de Personas con discapacidad (2009), impulsado por la Defensoría de los Derechos Universitarios (2006) en un momento en que los sistemas educativos a nivel nacional e internacional atraviesan por complejas transformaciones y afrontan retos, lo que implica no solo pensar en los alumnos, sino en los docentes, administrativos y funcionarios, es decir la calidad y excelencia orientada a parámetros de equidad y atención a la diversidad para la construcción de una escuela más igualitaria, una escuela inclusiva, una escuela para todos.

Específicamente durante la última década, en esta institución se ha producido un incremento de estudiantes con discapacidad, lo cual sin duda representa un desafío, demandando un análisis y reflexión acerca del rol que juega y jugará la institución en la formación profesional en este nuevo contexto. Actualmente la oferta educativa de la Universidad Veracruzana tiene apertura para atender la diferencia presente en la naturaleza diversa y compleja de los estudiantes que están ya matriculados específicamente en las licenciaturas de historia, idiomas, nutrición, estadística e informática, ingeniería ambiental, biología y música, quienes han ingresado mediante una convocatoria y examen accesible de acuerdo a los estándares de calidad exigidos.

Conceptualizando a la inclusión educativa

Desde el inicio de las actividades de este Programa, hemos insistido en los procesos que habremos de recorrer antes de afirmar que tenemos una

universidad incluyente, de hecho como bien lo dicen Echeita; Ainscow (2011, p. 4),

La inclusión es un proceso, ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementen cambios “de la noche a la mañana”, y que mientras tanto, pueden generarse, situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias” factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios.

El proceso en el que estamos inmersos está siendo complejo, no solo porque implica un cambio de paradigma, más allá del diseño físico de las instalaciones, del currículo que permita dar respuesta ajustada a las particularidades de todo el alumnado sin diferencias, sino por la falta de profesionales especializados, escasa formación en general en la comunidad en educación inclusiva, pero ante todo la actitud, esa disposición subyacente que contribuye o no para determinar comportamientos de rechazo o aceptación. Arnáiz (1996) analiza este concepto y refiere que la educación inclusiva es una actitud ante todo, un sistema de valores y creencias que determinarán un conjunto de acciones; y complementa “[...] Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y que se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado” (ARNÁIZ, 2005, p. 43).

Es decir, la actitud como factor para favorecer procesos de interacción entre y con personas diferentes, como una determinante para hacer posible un aprendizaje positivo donde la diversidad se asimile no como un problema, sino como una oportunidad para replantear otras formas de enseñanza y aprendizaje.

El reto está siendo complicado con docentes y alumnos en cada una de las facultades, donde las diversas disciplinas dejan su impronta para el manejo conceptual del significado de educación inclusiva, en el caso específico de los

docentes, se ha evidenciado la necesidad de abrir foros de discusión a partir de esas diversas miradas para poder construir espacios de diversidad e inclusión, antes del desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje, apreciando la figura del docente como aspecto clave para la innovación educativa relacionada con el tema. Es decir, la formación del profesor es un aspecto esencial dentro de la provisión educativa.

Para el caso del alumnado, ha resultado especialmente significativa la asignatura “Trascendiendo a la discapacidad” a la que pueden asistir estudiantes de cualquier licenciatura, como respuesta a un modelo flexible por el que nos regimos, y en la que se discuten temas relacionados con el análisis de todos los marcos jurídicos que respaldan los derechos de las personas con discapacidad; compromiso con la comunidad educativa para la construcción de una universidad inclusiva como espacio de convivencia y diversidad; respuestas educativas diversificadas; planes de estudios pertinentes a la realidad y necesidades de los estudiantes; iniciativas que busquen una mayor equidad para sectores marginados; habilidades y competencias para la vida académica y cotidiana; currículos adaptados a las necesidades del alumnado; metodologías y estrategias de inclusión para el aprendizaje cooperativo; tutoría entre iguales; ciudadanía y diversidad; flexibilización en los criterios de evaluación; herramientas de enseñanza y aprendizaje así como condiciones específicas para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad.

En virtud de que el enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el paradigma educativo en búsqueda constante de alternativas para mejorar la educación, uno de los temas recurrentes ha sido, ¿desde dónde comenzar?, qué representa la educación inclusiva; bajo esta perspectiva está siendo necesario dilucidarlo recurriendo a conceptualizaciones derivadas de las diversas disciplinas que aportan a la educación y sintetizando sus bases para establecer un lenguaje común. En este sentido la revisión de diversos documentos, como los de Ocampo, González A., nos hacen reflexionar sobre los elementos esenciales en este discurso (OCAMPO, 2012, p. 4) precisa que es necesario identificar:

El enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia que la simple relación entre inclusión y discapacidad.

El enfoque de educación inclusiva carece de una construcción y desarrollo paradigmático.

La educación inclusiva no posee una matriz epistémica que permita construir saberes pedagógicos oportunos en sus campos de gestión curricular, didáctica y evaluativa.

El enfoque de educación inclusiva a la luz de los fenómenos y necesidades sociales de hoy, presenta un cierto desfase y, se observa la necesidad de promover una actualización de sus fundamentos para dar respuesta a la gran variedad de necesidades sociales y educativas emergentes.

La noción de totalidad según Dussel, se vislumbra como una nueva forma de homogenización y por tanto, delimita discutivamente la gestión de respuestas educativas.

El desarrollo actual de la educación inclusiva en nuestra región, deriva en una simple y burda actualización de las prácticas de educación especial con énfasis psicopedagógico.

Se observa un desarrollo curricular asociado a la educación inclusiva basado en modalidades curriculares de la educación especial, pero no en concepciones que asuman la naturaleza y matriz epistémica de este nuevo paradigma.

Los constructos de diversidad, diferencias y heterogeneidad han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana inherente a cada ser humano.

El enfoque de educación superior inclusiva, devela de conjunto de contrariedades basadas en la sensibilización de las instituciones, sin mayor impacto que sólo consolidando unidades departamentales. Es necesario re-pensar la institucionalidad, su concepto fundacional, sus principios y criterios de operacionalización con foco en su discusión epistémica.

La relación educación superior y situación de discapacidad, reproduce un modelo escolarizante en sus formas de aplicación. Es necesario gestionar criterios para construir una política de educación superior inclusiva, sin exclusión alguna.

Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la educación especial.

De igual forma, la conceptualización de inclusión educativa, la UNESCO (2009), la describe como un proceso que toma en cuenta la diversidad de necesidades y la adaptación de contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje mediante la participación de los educandos, lo cual implica fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos, sus políticas y prácticas.

El UNICEF (2014), en el documento “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos, estudio de casos en regiones de Argentina”, sienta las bases en tres aspectos básicos, retomando a Blanco (1999, p. 26),

Se trata de una nueva visión de la educación basada en las diferencias inherentes a todos los seres humanos. En este sentido la educación inclusiva debe de ser entendida como un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias; una posibilidad para identificar y remover barreras de aprendizaje y la participación; una transformación estructural de las instituciones educativas.

Una aportación esencial en este tema, es el contenido del índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2000), quienes remueven y critican las estructuras educativas para revisar y evaluar su práctica en este escenario y conceptualizar la inclusión educativa como una comunidad que construye nuevas iniciativas sobre la base de conocimientos previos para fortalecer procesos orientados a enfrentar, eliminar o disminuir las barreras que limitan o impiden la enseñanza, aprendizaje, haciendo énfasis en la participación de los alumnos.

En este mismo orden de ideas, Opertii (2009), resume a partir de cuatro características, los rasgos fundamentales de la educación inclusiva: a) Enfoque transversal, entrelazando políticas públicas, currículo centrado en necesidades, educación equitativa de calidad y participación activa de los estudiantes en todos procesos; b) Mejores prácticas para responder a la diversidad a través de educación personalizada, considerando los diversos perfiles sociales y culturales; c) Identificar y eliminar barreras que interfieran en la participación y el aprendizaje; y d) Priorizar políticas y programas con aquellos alumnos con bajos logros académicos y en riesgo de ser excluidos.

Complementa esta propuesta con niveles de intervención, relacionados con prácticas de planeación relacionadas con gobernanza y financiamiento; visualizar sinergias entre inclusión social y educación inclusiva; currículos inclusivos para responder a necesidades específicas; diversificación en las formas de enseñar y evaluar; compromiso de docentes y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología para la integración del grupo de trabajo

Bajo esta visión de referencias, y ante una circunstancia específica, y también como una oportunidad, un grupo de docentes de la facultad de Idiomas, interesados en cómo responder a las exigencias educativas que

plantea una alumna ciega, que tienen en común, acordamos integrar una estrategia de capacitación para afrontar los retos que implica acompañar a esta alumna durante su permanencia y egreso de la facultad.

El proceso se inició constituyéndonos en un grupo para analizar la situación académica de la alumna, sus riesgos y potencialidades, las necesidades específicas de cada docente para hacer las adecuaciones, cambios o innovaciones que se requieran en relación con las necesidades y exigencias inmediatas de esta alumna. Partiendo de lo que es posible innovar, considerando las circunstancias específicas de la alumna y del contexto de la propia escuela.

En grupo delimitamos los temas, los objetivos y la forma de trabajar en forma de taller, partiendo de las prioridades y organizándolas en un plan de acción que está organizado por módulos.

Plan de acción de capacitación y formación de los docentes

Módulo 1. Estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes con discapacidad visual:

- Características de la discapacidad visual
- Sugerencias de interacción
- Métodos de acceso a la información (escrita y digital)
- Elaboración de materiales accesibles (escritos y digitales).
- Estrategias de evaluación (oral y escrita).

Módulo 2. Discapacidad visual y la tecnología asistida:

- Tiflotecnología
- Halconix
- Uso y configuración de impresora braille
- Uso y configuración de línea braille
- Estándares de accesibilidad web
- Desarrollo de contenidos accesibles
 - Audio
 - Video
 - Texto

- Herramientas de desarrollo de contenidos
- Herramientas para verificación de contenidos

Módulo 3. Derechos Universitarios:

- Derechos y obligaciones del estudiante con discapacidad.
- Derechos y obligaciones del docente de la Universidad Veracruzana

Módulo 4. Currículo Inclusivo:

- Currículo centrado en necesidades
- Metodologías y estrategias de inclusión para el aprendizaje cooperativo
- Tutoría entre iguales
- Programa de acompañamiento
- Flexibilización en los criterios de evaluación.

Conclusión

Estamos conscientes de que esta es una propuesta para ir creando las condiciones para mejorar la escuela, propuesta que parte de necesidades de un grupo para dar respuestas inmediatas; no hemos realizado una construcción curricular coherente a la concepción de la naturaleza epistémica de inclusión como lo recomiendan los autores referidos. Estamos comenzando con la tarea de vencer la inercia para participar, creando lazos internos y fomentando el sentimiento de identidad como grupo clave con el compromiso que representa la inclusión educativa.

El reto continúa siendo avanzar hacia un enfoque educativo que asuma una sólida concepción del sujeto, para hablar de accesibilidad del conocimiento; nuevas formas de aprendizaje y nuevos fundamentos sobre la enseñanza.

Comprender al ser humano y su proceso educativo desde unas perspectivas más humanizadas.

Referências

ARNÁIZ, S. P. (1996). **Las escuelas son para todos**. Disponible en: <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1120.pdf>. Acceso en: Jan, 2016.

AINSCOW, M.; BOOTH, T. (2000). **Índice de inclusión**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de estudios sobre inclusión educativa. UNESCO. Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf. Acceso en: Jan, 2016.

ARNÁIZ, S. P. **Atención a la diversidad**. Programación curricular. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica, 2005.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. (2011). **La educación inclusiva como derecho**. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Disponible en: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/n12completo>. Acceso en: Jan, 2016.

OCAMPO, G. A. (2012). **Los desafíos de la inclusión en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI**. Disponible en: https://www.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=clHkVsS4A4ah-AWA_LI4#q=LOS+DESAFIOS+DE+LA+INCLUSI%C3%93N+EN+LA+EDUCACI%C3%93N+LATINOAMERICANA+EN+EL+SIGLO+XXI.+ALDOOCAMPO+GOZ%C3%81LEZ.pdf. Acceso en: Jan, 2016.

OPERTII, R. (2009). **La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro**. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0906Pamplona/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf. Acceso en: Jan, 2016.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). **Directrices sobre políticas de inclusión en la Educación**. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>. Acceso en: Jan, 2016.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). **Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos**. Estudio de casos en regiones de Argentina. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf. Acceso en: Jan, 2016.

UV. Universidad Veracruzana, (2006). **Defensoría de los Derechos Universitarios**. Disponible en: <http://www.uv.mx/defensoria/>. Acceso en: Fev, 2016.

UV. Universidad Veracruzana. (2009). **Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad**. Disponible en: <http://www.uv.mx/piip/>. Acceso en: Fev, 2016.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTROLE SOCIAL E ACOMPANHAMENTO DAS DESPESAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

SPECIAL EDUCATION FUNDING: SOCIAL CONTROL AND MONITORING OF EDUCATIONAL COSTS IN BRAZIL

Marileide Gonçalves França⁷

Rosângela Gavioli Prieto⁸

RESUMO: Este texto busca discutir o controle social e o acompanhamento das despesas da educação especial no Brasil. Adota uma concepção de Estado com apoio em Poulantzas (2000) e suas implicações para políticas educacionais. Pressupõe investimento financeiro por parte do Poder Público na educação especial, com vistas a garantir direitos dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, realiza análise dos dados disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação e no Finanças do Brasil, no período de 2009 a 2014, no estado do Espírito Santo, tanto em nível estadual como do município de Vitória. Aponta que a organização e o funcionamento do Estado brasileiro não contribuem para a transparência das informações dos recursos públicos aplicados à educação. Isso foi evidenciado pelas dificuldades encontradas para visualização das despesas destinadas a essa modalidade de ensino nas diferentes fontes de informação usadas na pesquisa. Foi notória a fragilidade dos registros dos dados das despesas da educação especial e evidente a necessidade de alteração nos demonstrativos de despesas dos sistemas oficiais de modo a contribuir para a gestão dessa modalidade de ensino, tanto no que se refere ao planejamento de políticas públicas voltadas ao atendimento desse alunado quanto à realização de estudos referentes ao financiamento da educação especial, bem como para possibilitar o controle social e o acompanhamento das despesas nessa área.

Palavras-chave: Financiamento da educação. Educação especial. Despesas educacionais.

⁷ Instituto Federal do Espírito Santo. Email: leidemary8@yahoo.com.br

⁸ Universidade de São Paulo. Email: rosangel@usp.br

ABSTRACT: This paper aims at discussing social control and monitoring of expenditure on special education in Brazil. It adopts the concept of State based on Poulantzas (2000) and its implications to educational policy. This work assumes investments by public governance on special education so as to grant rights to students with disabilities, pervasive developmental disorders and high-potential/giftedness. The study carries out analyses of data available in the Information System on Public Budgets for Education and on Finances in Brazil, between 2009 and 2014, in the State of Espírito Santo, both at state and municipal level, in the city of Vitoria. The study shows that the organization and operation of the Brazilian state do not contribute to transparency of information about public funds allocated to education. This was clear because of the difficulties found to visualize the expenses related to Special Education in the different sources of data used in the study. Results show clear paucity of data on special education costs and evident need of altering demonstrative documents of government expenditure so as to improve management of the Special Education. This would contribute to planning of public policies to serve these students, performance of further studies on special education funding, and allowing social control and monitoring of expenditure in this field.

Keywords: Education Funding. Special Education. Educational costs.

Introdução

As políticas de educação especial implantadas pelo Estado brasileiro, a partir da década de 90, têm engendrado transformações nos sistemas públicos de ensino, por meio de planos, programas e ações que têm disparado a necessidade de provimento de recursos financeiros em grande medida para a criação e/ou ampliação de serviços educacionais voltados ao atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação⁹ no contexto escolar.

Articulado a esse processo, houve o crescimento do número de matrículas da educação especial nas escolas públicas. Tendo como referência as sinopses estatísticas do Censo Escolar, pode-se constatar que, em 2007, do total de matrículas iniciais na educação especial 62,7% estavam nas escolas públicas e 37,3% nas

⁹ Definida como alunado elegível para a educação especial pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

escolas privadas. Já, em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas privadas. Ainda, a ampliação tem se dado pela via do ingresso na classe comum, que representava, em 2013, 77% das matrículas.

Cumprе ressaltar que a educação especial está inserida sob as mesmas normas de organização político-administrativa e de gestão previstas para as diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino. Desse modo, está inserida sob a organização de uma República federativa, em que cada ente federado tem definidas legalmente suas responsabilidades na oferta, planejamento e financiamento da educação em suas respectivas áreas de atuação prioritária: os municípios, a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental; os estados, o ensino fundamental e, com primazia, o ensino médio; e a União, na organização e no financiamento da rede pública federal e na prestação de assistência técnica e financeira aos estados e municípios (BRASIL, 1996).

Assim, cada ente federado tem responsabilidades na implementação de políticas voltadas à escolarização do alunado com matrícula na educação especial. Nesse processo, é imprescindível conhecer e acompanhar como têm se configurado as despesas efetuadas com essa modalidade no Brasil, considerando o atendimento aos direitos desses alunos.

Nas investigações na área de educação especial são pouco expressivas as produções e os debates que abordam o financiamento dessa modalidade de ensino no Brasil. Estudos (BENATTI, 2011; VIEGAS, 2014) dedicam sua atenção, prioritariamente, à dimensão público-privado, com foco, particularmente, nas parcerias do Estado com as instituições especializadas. Poucas pesquisas (PRIETO; GIL, 2011; GONZALEZ; PRIETO, 2012; FRANÇA, 2014; VIEGAS, 2014) voltam-se ao estudo do financiamento da educação especial nos sistemas públicos de ensino.

No contexto atual, no qual se discute a necessária ampliação de recursos educacionais em virtude do vigoroso aumento das matrículas que requer, também, maior cobertura do atendimento educacional especializado e melhoria da qualidade da educação, faz-se necessário identificar e compreender o financiamento e a despesa executada pelo Poder Público em educação especial. Nosso estudo estabeleceu-se nessa direção e na tentativa de discutir o controle e acompanhamento das despesas da educação especial no Brasil, por meio da análise do seu financiamento, com vistas

a discutir as fragilidades e os desafios das formas de prestação de contas e de publicização dos dados dessa modalidade no Brasil.

A educação especial como política pública no âmbito do Estado brasileiro

A educação especial como política pública pressupõe investimento financeiro por parte do Poder Público para garantir a sua concretização e oferecer serviços públicos voltados ao atendimento de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Nessa direção, essa modalidade de ensino integra o sistema de financiamento da educação no Brasil. No entanto, a sua configuração, enquanto política pública, constitui um processo recente (no final dos anos de 1950 e início da década de 1960) na sociedade brasileira (MAZZOTTA, 2011).

Discutir o financiamento da educação como política pública, isto é, como instrumento do Estado capaz de assegurar o direito à educação a uma população historicamente excluída dos processos de escolarização, implica tanto (re)pensar o papel desempenhado pelo Estado e sua relação com a sociedade, perante as questões sociais, quanto reconhecer a natureza contraditória das políticas sociais que afirmam os direitos sociais, como a educação, e, ao mesmo tempo, limitam a sua efetivação, de acordo com as correlações de forças de diferentes classes e grupos sociais (POULANTZAS, 2000).

Assim, não podemos desconsiderar que, no contexto do capitalismo, o Estado pode se distanciar mais ou menos da execução das políticas sociais com vista a atender aos interesses do capital. Entretanto, contraditoriamente, é no interior desse mesmo Estado que as correlações de forças se constituem e que podem promover movimentos de lutas que explicitem reivindicações e alcancem resultados positivos no atendimento às necessidades da população. Dessa maneira, as lutas populares permeiam a estrutura do Estado com suas relações de produção, sua organização hierárquico-burocrática e sua divisão social de trabalho. Com esses pressupostos, as políticas públicas são compreendidas como resultantes das contradições de classes inseridas na estrutura do Estado (POULANTZAS, 2000), isto é, de relações de forças e resistências que fazem dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do direito à educação ao alunado que depende das políticas de educação especial – estabelecida na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e em normativas posteriores – constituiu-se como resultado de um processo de luta que, segundo Cury (2002, p. 247), nasce do caráter contraditório que a acompanha:

[...] luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Ao mesmo tempo, esse reconhecimento resultou da intervenção estatal no âmbito da política social no Brasil, alicerçada, segundo Vieira (2001), ao longo do século XX, em direitos sociais variados e gradativamente conquistados por diferentes grupos sociais. Assim, o Estado passa a assumir a responsabilidade de implementar políticas públicas, inclusive políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Entretanto, a concretização das políticas públicas, inclusive as educacionais, constituiu-se, segundo Duarte (2007, p. 707), em uma tarefa complexa, pois “[...] demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvem, além da escolha de prioridades, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras”.

No que se refere às políticas de educação especial, historicamente, as instituições privadas especializadas nessa área assumiram um lugar privilegiado no Estado brasileiro, seja na ocupação de lugares estratégicos, por exemplo, na câmara de vereadores, nas assembleias legislativas, na câmara de deputados, no senado federal, na composição da Coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Seesp¹⁰/MEC), seja na influência direta ou indireta nessas políticas (KASSAR, 2001).

Entretanto, no decorrer dos anos, essa configuração tem sofrido alterações, por meio do que Poulantzas (2000) denomina fissuras do Estado, onde se dá a inscrição

¹⁰ A partir de 2011, com o Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011), a educação especial passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), como Diretoria de Políticas de Educação Especial.

da luta de classes na estrutura do Estado. Nesse contexto, as classes populares, representadas pelos movimentos sociais (das famílias, dos profissionais da educação, dos representantes políticos e os próprios sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação), lutam por recursos públicos voltados à ampliação do atendimento escolar, num intenso processo de negociação perante interesses diversos que compõem o cenário político educacional. Como resultado dessa trajetória de luta, observamos a criação de políticas públicas tendo em vista a efetivação de direitos do alunado requerente da educação especial, bem como a expansão da oferta de serviços nessa área, por meio de ações e programas do governo federal.

Esse processo de correlações de forças no âmbito do Estado, entre grupos que apontam a precariedade da implantação de um sistema educacional inclusivo¹¹, representados por defensores da manutenção das instituições especializadas como substitutivas ao ensino comum, particularmente para pessoas com deficiência intelectual, múltipla, síndrome do espectro autista, e outros grupos que defendem que o direito à educação seja pela via da classe comum, com a ampliação do atendimento educacional especializado na rede regular pública de ensino, nos faz compreender as ambiguidades e lacunas presentes nas políticas de financiamento da educação especial, que, de um lado, garantem o direito à educação e ao acesso aos serviços de apoio ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no contexto da classe comum, e, de outro lado, ainda asseguram recursos públicos para as referidas entidades privadas (KASSAR, 2011).

Esse movimento demonstra as correlações de forças entre diferentes segmentos sociais no processo de elaboração de políticas públicas e na disputa política pelo fundo público no Estado brasileiro. De acordo com Oliveira (1998), essa disputa se desenrola no âmbito do orçamento do Estado, envolvendo conflitos de classes e grupos que negociam as prioridades a serem estabelecidas pelo governo na execução de políticas públicas.

Ao percorrermos a trajetória de financiamento da educação especial no Brasil, entrelaçada aos diferentes contextos históricos, políticos e econômicos que marcaram também o percurso da educação brasileira, notamos que foi no âmbito desse Estado que se deu a efetivação das políticas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, principalmente, no período do governo Lula (2003-2010) e durante o processo de implantação do Fundo de

¹¹ Refere-se a um sistema educacional formado em que se acolha todo e qualquer aluno e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade em classe comum (KASSAR, 2011).

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (2007-2010).

Essa efetivação está expressa na expansão das matrículas e na oferta do atendimento educacional especializado pelos diferentes sistemas públicos de ensino brasileiros, como na ampliação de investimentos voltados a essa modalidade de ensino, seja por meio de recursos vinculados à educação, seja por meio de programas do governo federal (Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, entre outros).

Nessa perspectiva, Garcia e Michels (2011) salientam que, ao longo do século XX, a educação especial foi estruturada em poucas instituições públicas e em rede paralela de instituições privadas, que desenvolveram o seu trabalho em regime de convênios e parcerias com as secretarias de educação de estados e municípios. Para as autoras, já no início do século XXI, “[...] a política de educação especial assume uma perspectiva inclusiva, estabelece uma relação mais definida com a educação básica e inicia um processo de proposições com a educação superior”, no bojo do movimento de expansão do atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 114). Partindo desse pressuposto, se faz necessário identificar e compreender como as ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro têm se concretizado nas despesas destinadas a essa modalidade de ensino, no contexto de financiamento da educação.

As fontes para o estudo do financiamento da educação especial no Brasil

Um dos desafios recorrentes nos estudos de financiamento da educação no Brasil refere-se ao acesso às informações. Isso porque, apesar dos avanços realizados “pelos órgãos públicos no levantamento e disseminação de informações de gastos educacionais, ‘ainda não existe uma confiabilidade plena nos dados disponibilizados’” (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 643). Entretanto, nas últimas décadas, observamos um esforço do Estado brasileiro para coletar, processar, disseminar e tornar públicas as informações referentes às verbas da educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (ARAÚJO, 2012).

No ordenamento constitucional brasileiro, está prevista a função de fiscalização de cada uma das entidades da administração direta e indireta das esferas do Poder Público, por meio dos sistemas de controle interno e externo, e, ainda, há a previsão de que qualquer cidadão pode examinar as contas do governo e questionar sua legitimidade.

Na tentativa de garantir a democratização da gestão do Estado, na CF/1988 (arts. 5º e 6º) estão mencionados dois procedimentos para o aumento da participação da população em suas instâncias, nos seguintes termos: “[...] o acesso à informação e a participação de representantes nos setores específicos em órgãos da administração pública” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 65). Nesse sentido, a Constituição assegura o direito do cidadão a participar da gestão, inclusive no controle dos recursos públicos. Cabe destacar a promulgação da nova Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, estados, Distrito Federal e municípios, com o fito de garantir o acesso às informações previstas na Constituição Federal, a partir do desenvolvimento de uma cultura de transparência e controle social da administração pública. Assim, a Lei prevê, no art. 5º: “É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão” (BRASIL, 2011), inclusive com o uso da tecnologia de informação.

No que se refere à educação, a CF/1988 estabelece, no inciso VI, do art. 206, a “gestão democrática ao ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Esse princípio foi ratificado na LDB/1996 (BRASIL, 1996), na qual também foi destacada a obrigatoriedade do Poder Público de publicizar as informações de arrecadação e despesa em educação, bem como o cumprimento da vinculação de recursos.

Na legislação brasileira, encontramos ainda normas gerais que orientam a elaboração e o controle dos orçamentos e balanços da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, na tentativa de assegurar a transparência, o controle e a fiscalização dos recursos públicos. A Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, assim estabelece:

Art. 111. O Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda, além de outras atribuições, para fins estatísticos, de interesse nacional, organizará e publicará o balanço consolidado das contas da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, suas autarquias e outras entidades, bem

como um quadro estruturalmente idêntico, baseado em dados orçamentários. (BRASIL, 1964).

Na Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, no capítulo IX, “Da transparência, controle e fiscalização”, encontramos os mecanismos utilizados para garantir a transparência da gestão fiscal:

Art. 48. São instrumentos de transparência da gestão fiscal, aos quais será dada ampla divulgação, inclusive em meios eletrônicos de acesso público: os planos, orçamentos e leis de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas e o respectivo parecer prévio; o Relatório Resumido da Execução Orçamentária e o Relatório de Gestão Fiscal; e as versões simplificadas desses documentos. (BRASIL, 2000).

Pela Lei nº 12.527/2011, fica estabelecida a publicização de informações de interesse público:

Art. 8º - É dever dos órgãos e entidades públicas promover, independentemente de requerimentos, a divulgação em local de fácil acesso, no âmbito de suas competências, de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas. (BRASIL, 2011).

Assim, a Secretaria do Tesouro Nacional (STN), criada em 10 de março de 1986 e vinculada ao Ministério da Fazenda, configura-se como órgão central dos sistemas de administração financeira e de contabilidade federal. E, por meio da integração dos sistemas de programação financeira, de execução orçamentária e de controle interno do Poder Executivo, gera informações gerenciais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, para fins de transparência e controle da gestão fiscal.

O Finanças do Brasil (Finbra) constitui um banco de dados com informações da execução orçamentária (receitas e despesas por função e subfunção), com a posição patrimonial (ativo e passivo) e o demonstrativo de variações patrimoniais, dados esses extraídos dos balanços consolidados, individualizados, dos municípios brasileiros, divulgados pela STN. Sua criação decorre das disposições dos arts. 111 e 112 da Lei nº 4.320/1964 e do art. 51 da Lei Complementar nº. 101/2000, relacionadas com a

obrigatoriedade da organização e publicação, até 30 de junho de cada ano, das contas consolidadas dos entes da federação, relativas ao ano anterior. A coleta de informações do Finbra é realizada pelo Sistema de Coleta de Dados Contábeis – SISTN – da Caixa Econômica Federal. Assim, compete aos municípios preencher o formulário “Quadro dos Dados Contábeis Consolidados Municipais”, previsto na Portaria STN nº 683, de 6 de outubro de 2011, com os dados extraídos dos seus balanços, e encaminhá-los, sob a forma de papel, disquetes ou, preferencialmente, via internet, para a Caixa. Esta recebe os dados, consolida-os em arquivo eletrônico próprio e providencia o seu encaminhamento à STN, que, por sua vez, promove o tratamento dos dados recebidos com o propósito de cumprir suas atribuições legais e atender às suas demandas de informações.

O Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope) constitui um sistema eletrônico, operacionalizado pelo FNDE, instituído pela Portaria nº 844, de 8 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos da educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Os poderes executivos de cada ente federado, de acordo com suas respectivas competências, são responsáveis pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas nesse sistema. A partir de 1º de janeiro de 2009, o preenchimento completo e atualizado do Siope pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios se tornou condição para a celebração de convênios e termos de cooperação com o MEC ou órgãos da administração direta a ele vinculados.

Cumprir destacar a existência de outras fontes de informações referentes às despesas da educação no âmbito dos estados e municípios, como os tribunais de contas, as secretarias de fazenda, secretarias de educação e os conselhos municipais e estaduais responsáveis por participar da elaboração, do acompanhamento e da avaliação de planos, programas e projetos educacionais, bem como por acompanhar e avaliar a prestação de contas no que se refere à aplicação de recursos do Fundeb. No que se refere às informações sobre os recursos financeiros no Fundeb, estas podem ser extraídas do *site* do FNDE.

Araújo (2012), ao observar as possíveis fragilidades dos dados educacionais disponíveis nos sistemas existentes (como o Siope), evidenciou a dificuldade de separação dos gastos efetuados entre as etapas e modalidades de ensino. Segundo o autor, muitos municípios continuam na lógica vivenciada pelo Fundef, em que a prioridade era a declaração dos gastos do ensino fundamental; ratifica ainda que não

há preocupação em desagregar os gastos nas peças orçamentárias e a consequência é a falta de transparência dos dados registrados e depois fornecidos ao Tesouro Nacional e Siope. Desse modo, destaca a necessidade de reformar o modo de coleta de dados do Siope, especificando o controle de qualidade dos dados declarados pelos gestores municipais.

Nessa direção Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 644), ao analisarem os gastos do ensino médio no Brasil, por meio das informações disponíveis no Siope, destacam que, “[...] não obstante o inegável avanço que representa a implantação do Siope, os dados do sistema devem ser analisados com cautela”, considerando que, sendo preenchidos pelos entes federados, as receitas e despesas ali contabilizadas nem sempre representam os gastos efetivos em manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, os autores ressaltam que outra limitação do sistema diz respeito à ineficiência da contabilização das despesas educacionais nas respectivas rubricas e etapas de ensino a que se referem.

Di Pierro (2012), ao analisar as despesas realizadas na educação de jovens e adultos (EJA) no estado de São Paulo, por meio dos dados do Finbra, cotejados com aqueles disponíveis no Siope e no Sistema de Informações da Administração Pública (Siap) do Tribunal de Contas desse estado, se deparou com acentuadas divergências e inconsistências entre os bancos. Alguns municípios declararam valores irrisórios e pouco críveis, o que sugere a subdeclaração dos gastos na modalidade, que permanecem invisíveis sob outras rubricas. Desse modo, afirma que as despesas com a EJA são subdeclaradas nos bancos oficiais (DI PIERRO, 2012).

Ao discutir o controle de aplicação das verbas da educação, tomando como referência os manuais da STN de 2001 a 2008, para contabilização da receita e despesas em educação e também os procedimentos adotados por alguns tribunais de contas de estados e municípios em sua resolução e relatórios de contas estaduais e municipais, Davies (2013) constata uma série de omissões, equívocos e inconsistências nos manuais da STN e dos procedimentos e resoluções desses órgãos, que resultam em diminuição dos recursos, legalmente devidos em educação. Desse modo, conclui que o controle estatal das verbas da educação deixa bastante a desejar e aponta a fragilidade do controle social para este fim (DAVIES, 2013).

No que tange à educação especial, Soto et al. (2012), ao discutirem questões referentes ao financiamento da educação especial, especificamente a origem dos recursos e despesas com essa modalidade de ensino em um município paulista, observaram a extrema dificuldade de acesso às informações. As autoras destacaram

que os dados fornecidos pelo município eram discrepantes dos dados disponibilizados no Siope; assim como, as diferentes formas de agregação das informações da educação especial faziam com que os dados dessa modalidade desaparecessem dos relatórios constantes do sistema do MEC; além disso, notaram que o Siope inclui os dados da educação especial como “componente do ensino fundamental, por exemplo, para fins dos dados relativos ao Fundeb” (SOTO et al., 2012, p. 371).

Em linha semelhante, França (2014), em investigação sobre a ação do Poder Público no provimento de recursos financeiros à educação especial na gestão do município de Vitória, no estado do Espírito Santo, encontrou dificuldades em visualizar as receitas e despesas destinadas a essa modalidade de ensino, nas diferentes fontes de informação do governo federal, estadual e municipal. Os dados eram apresentados de forma agregada, o que impossibilitava identificar o que era alocado diretamente na educação especial. Os valores apresentados pareciam não corresponder às despesas reais com a manutenção das ações municipais nessa área. Assim, os valores das despesas estavam subdimensionados, pois eram agregados à educação infantil e ao ensino fundamental. A autora conclui pela impossibilidade de obter valores efetivamente aplicados na educação especial pelo Poder Público municipal, diante da organização da gestão político-financeira das verbas destinadas à educação, que não favorece o acompanhamento e o controle social dos recursos públicos, voltados a essa modalidade de ensino nos sistemas educacionais brasileiros (FRANÇA, 2014). Nessa direção, faz-se necessário ressaltar ainda que as modalidades de ensino não aparecem na descrição das despesas do Fundeb, o que inviabiliza conhecer o montante de recursos voltados ao pagamento dos profissionais que atuavam na educação especial e na EJA e às despesas com a manutenção e o desenvolvimento dessas modalidades. Esse aspecto também foi observado por Di Pierro (2012) na pesquisa de financiamento da EJA, quando evidenciou que as despesas com essa modalidade estavam agregadas às das outras etapas de ensino, contribuindo para sua invisibilidade nas prestações de contas dos municípios. Na educação especial, esse aspecto foi destacado no estudo de Viegas (2014), quando inferiu, por meio das falas dos gestores, que os valores repassados pelo Fundeb entravam na rubrica do ensino fundamental e da educação infantil, sem especificamente fazerem a diferença na aplicação dos recursos para o atendimento educacional especializado. Desse modo, observamos que, embora a política do Fundeb tenha ampliado a sua abrangência, incluindo todas as etapas e modalidades da educação básica, os tipos de estabelecimentos e a jornada sobre as quais incidem as ponderações, elevando os

recursos para a sua manutenção e seu funcionamento, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), prevê a aplicação livre dos recursos.

Assim, não há garantias de que esses recursos estejam realmente destinados a todas as etapas da educação básica e modalidades de ensino. Daí decorre a necessidade de mudança nos padrões de prestações de contas dos recursos do Fundeb e na sua fiscalização no controle de suas aplicações, principalmente as relacionadas às modalidades de ensino no âmbito do Fundo. Nessa perspectiva, a invisibilidade das despesas da educação especial no âmbito do Fundo tem implicação direta nas políticas de financiamento dessa modalidade de ensino, na medida em que impossibilita apreender quais são os gastos empreendidos pelos entes federados e dificulta estudos sobre os custos necessários para garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos sistemas públicos de ensino. Com base nesses pressupostos, no próximo item, apresentamos os dados de despesas da educação especial encontrados nas fontes oficiais do governo federal.

As despesas da educação especial: tentativa de desvelamento no Siope e no Finbra

Diante desse contexto, procuramos agora resgatar uma amostra dessa pesquisa, na tentativa de identificar como estão dispostas as informações das despesas da educação especial nos bancos de dados oficiais do Estado brasileiro. Para tal, foram priorizadas as bases de dados do Siope e do Finbra, especificamente, os valores da “função educação”¹², pois estes são os principais sistemas existentes para acesso às informações de despesas educacionais, disponibilizados pelo governo federal, e os mais utilizados nas pesquisas de financiamento da educação.

O período considerado compreendeu o ano de 2009¹³, término de implantação total do Fundeb, e o ano de 2014, último ano de dados consolidados no banco de dados. São apresentadas neste trabalho algumas considerações obtidas da região Sudeste (estados e capitais), considerando que essa região, segundo dados das

¹² De acordo com Polo (1999), a despesa por função corresponde ao maior nível de agregação das diversas áreas de despesas que competem ao setor público, com a finalidade de especificar em que campo a ação governamental será realizada (como exemplo, educação, saúde, trabalho, cultura, entre outras funções).

¹³ A implantação do Fundeb começou em 1º de janeiro de 2007, sendo concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição do Distrito Federal, estados e municípios, para a formação das receitas do Fundo, atingiu o patamar de 20% (BRASIL 2007a).

Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2009-2013) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta o maior número de matrículas de educação especial. Especificamente, apresentaremos os dados do estado do Espírito Santo e de sua capital Vitória, na tentativa de trazer um caso ilustrativo dessa região.

As Tabelas 1 e 2, elaboradas a partir dos dados do Siope e Finbra, apresentam informações referentes às despesas de educação especial do Espírito Santo e de Vitória, fornecendo uma clara amostra das dificuldades de aceitar como corretas as informações da maneira como estão apresentados por essas bases.

Tabela 1 – Despesas da educação especial – função educação
2009-2014

ANO	Estado - Espírito Santo			Capital – Vitória		
	Total da Função Educ.	Educação Especial	%	Total da Função Educ.	Educação Especial	%
2009	1.151.915.794,85	5.711.049,12	0,50%	263.058.280,63	305.942,21	0,10%
2010	1.423.315.499,16	29.120.055,13	2,00%	267.546.372,60	244.255,09	0,09%
2011	1.540.732.862,27	20.716.454,35	1,30%	308.483.909,27	90.369,10	0,03%
2012	1.671.110.454,43	44.725.087,32	2,70%	347.456.106,79	178.812,97	0,05%
2013	1.829.069.277,30	51.312.399,20	2,80%	337.539.459,83	193.951,61	0,06%
2014	2.083.173.756,93	57.046.433,96	2,70%	385.371.136,23	3.667.676,60	1,00%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Siope de 2009 a 2014.

Tabela 2 – Despesas da educação especial – função educação
2009-2014

ANO	Estado - Espírito Santo			Capital – Vitória		
	Total da Função Educ.	Educação Especial	%	Total da Função Educ.	Educação Especial	%
2009	1.162.908.713,78	33.068.759,29	2,80%	254.425.991,58	450.569,75	0,20%
2010	1.072.161.044,01	29.442.184,79	2,70%	254.706.388,97	256.260,09	0,10%

2011	1.113.288.425,74	36.700.004,79	3,30%	268.809.115,54	90.369,10	0,03%
2012	1.188.196.453,70	0,00		298.185.547,50	186.117,97	0,06%
2013	1.289.334.104,21	50.295.474,95	3,90%	308.614.790,72	193.951,61	0,06%
2014	1.484.731.598,27	56.961.996,94	3,83%	346.650.302,07	490.267,60	0,10%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Finbra de 2009 a 2014.

Com base nos dados dispostos nas Tabelas 1 e 2, observamos inicialmente a discrepância dos valores das despesas da educação especial nas fontes do Siope e Finbra no período 2009-2014. Embora esses bancos de dados devessem ter as mesmas informações, considerando que são oriundos da prestação de contas dos municípios e estados, o fato de os dados serem organizados de formas distintas pode ser uma das causas dessas diferenças. Como já mencionado, o Finbra é o Sistema de Coleta de dados contábeis da Caixa Econômica Federal e o Siope constitui um sistema eletrônico operacionalizado pelo FNDE, com a inserção dos dados feita pelos estados, Distrito Federal e municípios, portanto, por instâncias que podem ter sistemas e critérios de agregação e desagregação que operacionalizam distintamente informações de mesma fonte.

Cabe destacar ainda que os valores apresentados no Siope eram liquidados¹⁴, ou seja, valores que foram executados, e os apresentados pelo Finbra eram empenhados, aqueles que formalmente são reservados (pela emissão do empenho), pelo Estado, para compromissos assumidos com terceiros, porém podem ser cancelados ou pagos em exercício posterior. Somente a partir de 2011 que o Finbra começa a divulgar os dados em valores liquidados e, mesmo assim, as informações não são correspondentes e oscilam ora para mais ora para menos, quando comparados os mesmos anos nas duas fontes.

Pelos dados da função educação da Tabela 1 – Siope –, conclui-se que houve o crescimento gradual no total de despesas tanto no estado do Espírito Santo como no município de Vitória, com exceção de 2013 em que houve uma queda. Ainda no Siope, as despesas com a educação especial no estado foram crescentes no período, exceto pela diminuição em 2011, o que pode ser compreendido considerando que era o início de um novo mandato do governo estadual; no município houve, de fato, oscilação, com um primeiro triênio de recuo no montante de despesas nessa área e nos três

¹⁴ Verificação do direito adquirido pelo credor de receber o pagamento (BRASIL, 1964). É o segundo estágio da execução de despesa, precedido do empenho e antecedido do pagamento.

anos seguintes de ampliação, com expressivo aumento das despesas da educação especial em 2014, se comparado aos anos anteriores.

Entretanto, no estado do Espírito Santo, pelos dados do Finbra na função educação – Tabela 2 –, houve oscilação de 2009 a 2011 e tendência a crescimento de 2012 a 2014; por esta mesma fonte, exceto em 2010, em que houve certo decréscimo no valor absoluto, e 2012, ano sem registro do valor, a tendência foi de aumento da aplicação de recursos na educação especial no estado. Nos anos subsequentes o percentual de participação se mantém quase inalterado (aproximadamente 3%). Quanto ao valor despendido para a educação especial no estado, nessa mesma tabela, observamos que no ano de 2011 houve um crescimento no valor e nos dois últimos anos os valores se mantêm muito próximos. Esse quadro, para o município, revela que houve aumento na função educação ano a ano, mas, para a educação especial, decresceu nos três primeiros anos do período, manteve-se constante em números relativos em 2012 e 2013, e subiu um pouco em 2014.

Entretanto, para compreendermos esse movimento se fazem necessários outros estudos do contexto específico do município. Cumpre destacar ainda os valores irrisórios ou subdimensionados destinados à educação especial no âmbito municipal, que nos faz questionar como o município custeou essa modalidade de ensino. De acordo com França (2014), embora a rede municipal de ensino de Vitória apresentasse matrículas nessa modalidade de ensino, os valores apresentados pareciam não corresponder às despesas reais com a manutenção da educação especial no município, por estarem agregados aos recursos de outras etapas de ensino, como o ensino fundamental e a educação infantil.

O contexto descrito no estado do Espírito Santo e no município de Vitória reflete a realidade dos outros estados do Sudeste. A seguir são apresentadas algumas considerações relativamente aos outros estados dessa região, também com base nas informações do Siope e Finbra, que evidenciam generalizações possíveis:

- Disparidades nos valores dos dados (Siope e Finbra), alguns valores são empenhados, outros liquidados, o que contribui para a discrepância nos valores. Além disso, de acordo com Davies (2013), essa diferença é essencial, porque os valores empenhados podem ser cancelados no exercício posterior e, portanto, não aplicados efetivamente na educação.
- Valores não informados e/ou zerados da educação especial em algumas fontes (como por exemplo, o estado do Rio de Janeiro que não informou os valores dependidos à educação especial no período de 2011 a 2014), o que contribui para

- a invisibilidade do que é gasto nessa modalidade de ensino;
- Oscilações significativas nos valores das despesas de educação especial no período de 2009 a 2014, com redução ou aumento desproporcional de um ano para o outro;
 - As despesas estaduais apresentam oscilações: as despesas dos estados do Espírito Santo e de Minas Gerais com educação especial representam 2,5% a 3% do total de despesas na função educação. Em contraposição, as despesas dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo não alcançam 1% na educação especial do total de despesas na função educação no período de 2009 a 2014;
 - As despesas das capitais dos estados do Sudeste brasileiro na educação especial representam em torno de 1% do total das despesas na função educação.

Considerações finais

Diante desse contexto, observamos as dificuldades e os desafios que perpassam o estudo do financiamento da educação especial, tendo em vista o modo de organização e funcionamento do Estado brasileiro, que não contribui para a transparência das informações dos recursos públicos aplicados à educação. Evidenciamos, assim, a necessidade de alterar a forma de registro dos dados referentes à educação especial nos demonstrativos de despesas dos sistemas oficiais (como o Finbra e o Siope).

Nesse sentido, no que se refere à gestão do financiamento da educação especial, quanto à transparência, organização e padronização dos recursos voltados a essa modalidade de ensino, observamos que as mudanças no padrão de financiamento da educação, com o Fundeb, não produziram significativas alterações nas formas de registros contábeis dos órgãos oficiais referentes às etapas e modalidades de ensino. Isso foi evidenciado pelas dificuldades que encontramos em visualizar as despesas destinadas a essa modalidade de ensino nas diferentes fontes de informação do governo federal usadas na pesquisa aqui retratada.

Esse modelo de prestação de contas ainda engendra entraves tanto para a gestão da educação especial quanto para os pesquisadores. No âmbito da gestão dos entes federados, torna ainda mais complexo o planejamento de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação porque não se tem medida precisa de gasto nem previsão de custo para oferecer qualidade compatível com todas as necessidades educacionais desses alunos. Quanto aos pesquisadores que desenvolvem estudos referentes ao

financiamento da educação especial e de outras modalidades de ensino (DI PIERRO, 2012; PRIETO; GIL, 2011; GONZALEZ; PRIETO, 2012), estes também têm trabalhado no âmbito de estimativas e/ou dados aproximados de gastos e/ou custos destinados ao atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, o que tem fragilizado e dificultado a elaboração de conclusões de suas pesquisas que sejam mais consistentes e possam ser mais propositivas, quando esta for a intenção do estudo.

Nessa perspectiva, concordamos com Davies (2013) quando diz que o controle social dos recursos voltados à educação, não pode ser reduzido à mera presença dos representantes da sociedade civil em conselhos para controle das ações estatais, mas deve ser exercido também pelo Estado, mesmo que este não atenda aos interesses do conjunto da população ou, principalmente, das classes ou grupos explorados e oprimidos, uma vez que o Estado também reflete, em maior ou menor grau, os interesses das classes dominantes e da burocracia estatal. Daí a necessidade de um novo tipo de controle social, “[...] associado à construção de um novo projeto de sociedade e Estado que aponte para a superação das desigualdades sociais e do poder” (DAVIES, 2013, p. 17).

Referências

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal, de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-72.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1215-1233, out./dez. 2012.

BENATTI, Marielle Moreira Santos. O financiamento público das instituições não-estatais de educação especial em Campo Grande – (2001-2005). VI CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011. Paraná. **Anais...** Paraná: UEL, 2011. p. 3478-3488.

BRASIL. Lei nº. 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos

Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1964.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei Complementar nº.101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 maio 2000.

_____. Lei nº.11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº.10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº.9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº.10.880, de 9 de junho de 2004, e nº.10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 jun.2007.

_____. Portaria Ministério da Educação nº. 844, de 8 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Distrito Federal, 9 jul. 2008. Seção 1, p. 23.

_____. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, p. 245-262, jul. 2002.

DAVIES, Nicholas. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social. **Revista da Faculdade de Educação**. Univ. do Estado de Mato Grosso, v. 19, ano 11, n.1, p. 15-31, jan./jun. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. A configuração do ensino de jovens e adultos no estado de São Paulo sob a vigência do Fundeb: resultados preliminares de uma Pesquisa em andamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, **Anais...** Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 100, v. 28, p. 691-713, out. 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial na Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial em município paulista: algumas aproximações com o tema. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E VII ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, V, 2012, São Carlos, **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. p. 7475-7488.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

POLO, José Carlos. Planejamento e orçamento no município. In: PRASEM, FUNDESCOLA, MEC. **Guia de consulta**. Brasília: MEC, 1999. p. 295-329.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto; GIL, I-Juca-Pirama Camargo. **Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2011.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes et al. Financiamento da educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, 2012.

VIEGAS, Luciane Torezan. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado**: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **CEDES**, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DAS
PUBLICAÇÕES DO PPGE**

**SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: ANALYSIS OF PPGE
PUBLICATIONS**

Vanuza Pereira dos Anjos¹⁵

Marta Alves da Cruz Souza¹⁶

RESUMO: O objetivo do estudo consiste em compreender a política do Atendimento Educacional Especializado pela via dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, no período de 2008 a 2015, utilizando-se a metodologia da pesquisa bibliográfica. Tal política tem ganhado força no cenário nacional a partir de 2008 e os municípios têm oferecido esse serviço como forma de apoiar o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos público-alvo da educação especial. A partir da análise de conteúdo articulados com o referencial teórico de Vigotski, o estudo oportunizou conhecer e compreender o Atendimento Educacional Especializado pela via das pesquisas auxiliando a refletir sobre a organização, os modos de atender e o referencial teórico. As pesquisas também mostram a importância da formação dos professores, principalmente a formação continuada. Conclui que o Atendimento Educacional Especializado contribui para a ressignificação do sentido da escola para os sujeitos público-alvo da educação especial, acolhendo as diferenças e respeitando a diversidade, promovendo espaços inclusivos, onde todos tenham acesso ao conhecimento.

¹⁵ Professora de ações colaborativas da rede municipal de Cariacica. Aluna do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão. Email: vanuzaanjoss@gmail.com

¹⁶ Professora Doutora do curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação, docente da rede municipal de Guarapari e pedagoga da rede estadual do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Pesquisa, Infância, Cultura e Subjetividade (Grupicis/Ufes), vinculado ao CNPq. Email: martalvesouza@yahoo.com.br

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão.

ABSTRACT: The objective of the study is to understand the policy of the Specialized Educational Service by means of the studies developed in the Postgraduate Program in Education of UFES, from 2008 to 2015, using the methodology of bibliographic research. This policy has gained strength on the national stage from 2008 and municipalities have offered this service as a way to support the teaching-learning process of the target group for special education. Articulating content analysis and the theoretical framework of Vygotsky this study provides an opportunity to know and understand the Specialized Educational Service in the researches and also helps to reflect on the organization, the ways of this service and the theoretical framework. The researches also show the importance of teacher training, especially of continuing education. It concludes that the Specialized Educational Service helps to reframe the school direction of the target group for special education, accepting differences and respecting diversity, promoting inclusive spaces where everyone has access to knowledge.

Keywords: Educational Service Specialist. Inclusion.

Introdução

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEE-EI) vem trazendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da educação especial que complementa ou suplementa a formação dos alunos público-alvo da educação especial. Ele tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15). Coloca, ainda, que essas atividades devem ser diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum.

Nesse contexto, o AEE vem sendo instituído pelos estados e municípios, principalmente pela via das salas de recursos multifuncionais (SRM), com a intenção de contribuir nos processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto da escola regular. Conforme a PNEE-EI, os alunos público-alvo são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Um dos papéis do Atendimento Educacional Especializado é promover a plena participação do sujeito no seu processo de ensino e aprendizagem, garantindo o

acesso ao currículo de acordo com suas especificidades. Para isso, cabe aos sistemas de ensino matricular os sujeitos público-alvo da educação especial na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado oferecido em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2011).

Contudo, para além da matrícula do aluno público-alvo da educação especial, é preciso pensar na aprendizagem. A inclusão da criança com deficiência na escola tem enfrentado alguns desafios que incidem sobre a forma de organização da educação especial no sistema de ensino, as concepções dos profissionais, as práticas educativas e o AEE.

Embora o Ministério da Educação tenha apresentado orientações operacionais para a implementação do AEE, dentro do cenário brasileiro, ele foi se constituindo de formas diferenciadas. Essa constatação foi percebida na pesquisa inicial do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que contou com a participação de 76 pesquisadores de 21 universidades brasileiras, e de 596 professores de salas de recursos multifuncionais de 37 municípios das cinco regiões do Brasil (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

O estudo apontou que, na maioria dos municípios pesquisados, nas cinco regiões do país, há um comprometimento com a PNEE-EI, sendo que alguns municípios ainda precisam avançar principalmente na percepção dos alunos público-alvo da educação especial como sujeitos de direitos, retomando as reflexões sobre os estigmas da deficiência que estão enraizados na escola e na sociedade em geral. É preciso avançarmos sobre essa condição de deficiência e termos um olhar mais prospectivo. Souza, Salles e Conde (2015, p. 157) discorrem que

A deficiência é vista como um obstáculo para a sua aprendizagem, o que impossibilita um olhar atento e sensível para as suas possibilidades. Assim, entender a criança público-alvo da educação especial como um sujeito que participa da sua cultura e apresenta vivências e experiências próprias é responsabilidade da escola.

O estudo de Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) também aponta que alguns municípios relatam sobre a falta de infraestrutura física, materiais pedagógicos escassos e a dificuldade de manter o AEE no contraturno devido à falta de transporte para os alunos. Outros lançaram mão de escolas-polo, que, entretanto, não são recomendadas pela Política Nacional, com o intuito de melhor atender aos alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Em meio a essas dificuldades e desafios sobre a constituição do AEE no cenário nacional, é importante entendê-lo como um serviço complementar e suplementar ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Drago (2013, p. 79) afirma que “[...] pensar a escola hoje não é mais pensar somente a transmissão de um conteúdo frio e sem vida [...]”. É necessário problematizar o currículo concebido como listagem de conteúdo, desvinculado da realidade dos alunos, e ampliar o debate sobre a reestruturação curricular, o papel do planejamento e da avaliação continuada, ressignificando o fazer pedagógico numa perspectiva que atenda a todos.

Conhecer o aluno, suas especificidades e suas potencialidades, assim como promover práticas pedagógicas levando em consideração o seu nível de desenvolvimento é fundamental para a implementação de uma prática educativa inclusiva. Nesse contexto, a prática avaliativa é pensada como um dispositivo para modificar estratégias que não trazem repercussões significativas no aprendizado dos alunos.

É necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica e abandone práticas obsoletas que primam apenas em classificar, rotular e estigmatizar. Ela deve pautar-se não apenas nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas escolas regulares (AGUIAR; SOUZA, 2015, p. 128).

As autoras ressaltam que a avaliação deve dialogar com a prática pedagógica, deve ser dinâmica, apontando possibilidade de ação pedagógica.

Nesse contexto, entendemos que as ideias de Vigotski (2007, 2010) sobre o desenvolvimento humano apontam pistas relevantes acerca do papel da mediação na prática educativa junto com o aluno público-alvo da educação especial. A construção

do conhecimento se dá na interação da criança público-alvo da educação especial com os outros e com o objeto de conhecimento, sendo esse processo mediado pela ação intencional e planejada do professor. Essa abordagem contribui para um desenho de um Atendimento Educacional Especializado que concebe o desenvolvimento e possibilidades educativas do aluno público-alvo da educação especial para além das limitações biológicas. Dessa forma, o professor do Atendimento Educacional Especializado assume papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, consideramos relevante voltar o olhar para os estudos produzidos sobre a temática na academia, de maneira a contribuir com a reflexão acerca dos desafios enfrentados pela escola na educação das crianças e jovens público-alvo da educação especial, especialmente no que diz respeito ao AEE.

Para isso, realizamos um estudo bibliográfico sobre as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, de maneira a compreender de que maneira as investigações sobre o AEE, desenvolvidas no Espírito Santo, poderiam contribuir para o trabalho do AEE nos diferentes contextos capixabas. Selecionamos os seguintes objetivos específicos: mapear teses e dissertações desenvolvidas no PPGE cujo foco de análise é direta ou indiretamente o Atendimento Educacional Especializado; analisar as pesquisas realizadas no PPGE/ UFES que abordam o Atendimento Educacional Especializado para alunos público-alvo da educação especial, desenvolvido nas escolas regulares.

O desenvolvimento desta pesquisa passou pelas seguintes etapas: levantamento dos títulos de dissertações e teses que apontam saberes e fazeres inclusivos junto ao PPGE/UFES de 2008 a 2015, disponíveis no site do programa; leitura do resumo de todos os trabalhos selecionados para identificar aqueles que apontam o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva; leitura das pesquisas selecionadas na íntegra para a compreensão do discurso; análise do conteúdo das pesquisas selecionadas.

Nosso foco principal de busca incidiu sobre trabalhos que evidenciassem questões relativas a sujeitos da Educação Especial, abrangendo a linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Para analisar os dados utilizamos a análise de conteúdo, pois ela se constitui como uma importante ferramenta para a compreensão do discurso e seus significados, permitindo ao pesquisador compreender as representações que os atores sociais exteriorizam no discurso, em relação à sua realidade e à interpretação dos fatos a sua volta.

O Atendimento Educacional Especializado na produção de conhecimentos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) oferece aos professores um amplo acervo de conhecimentos produzidos ao longo de sua implementação, contribuindo para uma Educação de qualidade, promovendo avanços significativos no que se refere à teoria e à prática dos professores da Educação Básica.

Destacamos a importância das produções acadêmicas como um processo dinâmico de conhecimento, que contribui para mudanças na realidade, articulando teoria e prática. Sendo assim, o professor reflexivo encontra nos saberes científicos e nas teorias pedagógicas já constituídas um importante referencial para a sua prática. A articulação entre as pesquisas acadêmicas e o trabalho do professor na escola de educação básica favorece a reflexão da prática. Concordamos com Sánchez Gamboa (2012, p. 16, grifo do autor) quando afirma que “[...] num processo de reflexão sobre a prática e de aprofundamento qualitativo, pretende[-se] ampliar as linhas de *investigação sobre as investigações*”. Nesse sentido a aproximação entre a academia e a escola, a produção de conhecimento com os sujeitos que as vivenciam é fundamental.

A busca de produções da linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas” do PPGE/UFES nos possibilitou refletir, construir e refutar conhecimentos sobre a área de educação especial, seus sujeitos e, com base no nosso objetivo, refletir sobre o AEE. O que o PPGE tem produzido sobre essa temática? Qual é o foco dessas pesquisas? Quais suas contribuições? Quais os desafios e os encaminhamentos já percorridos em relação ao AEE e o que podemos aprender com eles?

Na análise dos trabalhos desenvolvidos na área de Educação Especial no âmbito do PPGE/UFES, durante o período de 2008 a 2015, encontramos 93 trabalhos, sendo 70 dissertações e 23 teses. Pantaleão e Sobrinho (2013) realizando um levantamento dos trabalhos do PPGE, no período de 1992 a 2011, encontraram, num período de 16 anos, uma produção na área de educação especial de 60 trabalhos (51 dissertações e 09 teses) e em apenas 08 anos a produção teve uma ampliação significativa com 93 trabalhos.

Após realizar o levantamento dos trabalhos da área de educação especial e lermos os resumos, partimos para a análise da temática. Delimitamos algumas categorias, conforme as temáticas abordadas, e as destacamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Temáticas pesquisadas nos trabalhos do PPGE, na área de educação especial, no ano de 2008 a 2015.

CATEGORIAS	TEMÁTICAS	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Sujeitos público-alvo	Cegueira/ def. visual	03	-	03
	Comunicação alternativa/ TA	02	01	03
	Síndrome	07	-	07
	Surdez	12	01	13
	TGD	05	01	06
Prática Pedagógica	Ação do pedagogo	03	-	03
	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	07	03	10
	Avaliação	01	02	03
	Práticas pedagógicas	11	02	13
	Currículo	-	01	01
Profissionais	Docentes	04	01	05
	Formação de professores	06	04	10
	Gestão	01	01	02
Relacionamento	Relação família e escola	01	-	01
	Inter-relações pessoais	01	01	02
Metodologia	Pesquisa bibliográfica	-	01	01
	Pesquisa-ação na inclusão escolar	-	01	01
Políticas Públicas	Políticas públicas	05	03	08
	Programa de tempo integral	01	-	01
Total		70	23	93

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras

Percebemos que há uma forte tendência em pesquisar os sujeitos da educação especial seguidos por investigações que tangenciam as práticas pedagógicas. Dentro do grupo de práticas pedagógicas encontramos 10 trabalhos que pesquisaram sobre o AEE, sendo 07 dissertações e 03 teses. Como nosso foco de pesquisa é o AEE, selecionamos esses trabalhos de modo a problematizar sobre esse serviço, o lócus de atendimento e a abordagem utilizada para desenvolver um atendimento que favoreça a inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Ressaltamos que essas 10 pesquisas foram desenvolvidas no estado do Espírito Santo, sendo quatro na capital do estado, uma no município da Serra, duas em Cariacica e três no norte do estado: Colatina, São Mateus e Nova Venécia. Algumas pesquisas surgiram da inquietação e reflexões com base no

Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), grupo ao qual os pesquisadores estavam articulados. Os sujeitos envolvidos nas pesquisas são crianças público-alvo da educação especial, professores especialistas, professores regentes, pedagogos e técnicos da Secretaria de Educação.

Com o objetivo de compreender a política nacional do Atendimento Educacional Especializado pela via de uma pesquisa bibliográfica, organizamos os dados coletados a partir dos 10 estudos em algumas categorias de análise: a concepção do AEE, a organização do AEE, os sujeitos que são atendidos, a articulação com a sala comum, os professores que atuam no AEE.

A concepção do AEE

Considerando os caminhos trilhados pelos municípios pesquisados, observamos que a Educação Especial segue as orientações nacionais (PNEE-EI) para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Apenas no trabalho de Pereira (2011) o AEE está organizado em uma instituição de caráter filantrópico, que atende somente pessoas com deficiência, observando-se posturas e práticas pedagógicas atreladas ao conceito médico-clínico evidenciando a deficiência.

O desenvolvimento do sujeito público-alvo da educação especial se constitui com base na qualidade das mediações que visam a atingir o nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2007; 2010). Nessa perspectiva, é preciso considerar: as condições oferecidas pelo grupo social ao qual pertence a criança com indicativo à educação especial; e a implementação do AEE de maneira a criar formas alternativas de desenvolvimento. Essas formas alternativas muitas vezes implicam o uso de estratégias e/ou recursos especiais para atingir os objetivos da aprendizagem.

Mesquita (2015) afirma:

[...] a educação é um meio de contribuição para a mudança social no que diz respeito ao contato com as pessoas, troca de experiências, ensinar e aprender. Sendo assim, caminhamos rumo a vencer a exclusão. Acreditamos que a educação inclusiva vem se configurando como alternativa educativa relevante nessa perspectiva. Ao observarmos as interações linguísticas que ocorriam no AEE, podemos afirmar que todos os conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas podem ser apropriados pelas crianças, basta que o mediador

faça as intervenções para que aconteça a aprendizagem (MESQUITA, 2015, p. 140).

O trabalho de Mesquita (2015) constata que o AEE é um espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com deficiência, pois todos os sujeitos aprendem à medida que as mediações acontecem de forma sistemática e planejada, tendo como foco o processo de ensino aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado contribui para a promoção da inclusão no espaço escolar à medida que cumpre o papel de suplementação e/ou complementação, potencializando a autonomia, eliminando barreiras para a plena participação do sujeito público-alvo da educação especial na escola ou fora dela.

Organização do AEE

Em relação à organização do Atendimento Educacional Especializado, a análise dos relatos de pesquisa indica que os atendimentos ocorrem na sala de recursos multifuncionais (SRM). Essas salas foram adquiridas com recursos do MEC/SEESP, que viabilizou a aquisição de equipamentos. Os municípios do estado do Espírito Santo pesquisados seguem as orientações quanto a funcionamento da sala, espaço físico, mobiliário e profissionais especializados, bem como procedimentos para a matrícula e quanto ao papel do professor especialista. Porém, percebemos, em alguns relatos, que os ambientes possuem espaços reduzidos e muitas vezes isolados da escola como um todo.

Os atendimentos ao público-alvo da Educação Especial são organizados em sua maioria individualmente, duas vezes por semana, uma hora por dia no contraturno, na sala de recursos da escola do aluno, em outras escolas próximas ou em instituição filantrópica. Também ocorrem atendimentos na sala regular por professores especialistas.

Observamos, nos trabalhos analisados, que a organização do AEE está em consonância com o que determina a PNEE-EI (BRASIL, 2008). Isso também é notado por outros pesquisadores tais como Santos (2013) e Victor et.al (2013) que apontam, tal qual os estudos investigados, que a implantação do AEE segue as orientações para o atendimento conforme a política nacional e a oferta para o AEE tem como lócus a SRM.

Os sujeitos

Os sujeitos participantes das pesquisas analisadas foram professores especialistas, professores regentes, estagiária, técnico da secretaria municipal, alunos público-alvo da educação inclusiva com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Pasolini (2008) realizou entrevistas com duas professoras de sala de recurso, a coordenadora da Coordenação da Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Colatina/ES e uma professora itinerante, com o objetivo de obter informações referentes à organização do atendimento destinado aos alunos com deficiência.

A pesquisa de Cotonhoto (2014) foi desenvolvida com crianças de 3 a 7 anos, sendo seis crianças surdas, sete crianças com manifestações de TGD e uma criança com Síndrome de Down, matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil e encaminhadas para o AEE, na SEM. Também participaram da pesquisa dois professores de educação especial da SRM (uma professora da área da área de Deficiência Intelectual, uma professora bilíngue e um instrutor surdo); professores regentes do turno da manhã CMEI e dois pedagogos também se envolveram na pesquisa.

Notamos que os estudos mostram que os sujeitos envolvidos no AEE são alunos que compõem o público-alvo da educação especial, conforme a política nacional (BRASIL, 2008). Além disso, nos mostram que, tendo em vista que o AEE ocorre no contraturno, para que ele funcione garantindo a qualidade educacional, e não de forma isolada, deve ter relação com toda a equipe escolar.

Os procedimentos para matrícula no AEE

Os estudos analisados indicam que a matrícula no AEE inicia por um processo de avaliação para a identificação dos sujeitos público-alvo com deficiência. Percebemos que essas avaliações são em sua maioria elaboradas por profissionais da saúde por meio de laudo médico, o que pode sugerir uma ênfase no caráter biológico da deficiência. Também são citados procedimentos de anamnese, respondido por uma pessoa da família ao professor especialista de forma a complementar o processo de avaliação.

Observamos que esse processo avaliativo é frequente para os alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Entretanto, o mesmo não acontece com os alunos com indícios de Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD). Há uma dificuldade no processo de identificação desses sujeitos, o que é apontado nos estudos de Cruz (2014) e Pilon (2013).

Cruz (2014) nos instiga a pensar na invisibilidade dos indícios de AH/SD em relação aos alunos e alunas das escolas públicas. Diante do exposto ao longo do estudo, percebemos que há dificuldade no processo de identificação desse sujeito, fato esse evidenciado no município de Nova Venécia no levantamento do quantitativo de matrículas do público-alvo da Educação especial (PILON, 2013).

Notamos, a partir desses estudos, que o olhar da deficiência como falta é muito mais latente do que o olhar que percebe a potencialidade dos sujeitos. Baptista (2013) afirma que, entre os sujeitos público-alvo da educação especial, os alunos com deficiência e TGD aparecem numericamente maiores do que os alunos com altas habilidades. Acrescenta que também há um desafio pedagógico que exige do professor um foco de atenção muito mais específico. Esse contexto corrobora para a invisibilidade dos sujeitos com altas habilidades.

Articulação com a sala regular: a perspectiva da complementação e suplementação

As pesquisas evidenciam a importância de um Atendimento Educacional Especializado não como uma substituição do trabalho desenvolvido no ensino comum, mas principalmente enquanto atendimento complementar e/ou suplementar que visa a eliminar as barreiras que impedem o sujeito público-alvo da Educação Especial de alcançar uma aprendizagem significativa.

Pilon (2013) e Borges (2014) apontam a necessidade de articular o Atendimento Educacional Especializado à sala regular, pois o sujeito atendido não pode ser compartimentalizado e deve ser entendido com sujeito histórico cultural.

Pasolini (2008) e Zuqui (2013), que procuraram observar a organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, apontam que a falta de um trabalho colaborativo na escola favorece para que o trabalho e a proposta da sala de recursos multifuncionais se configurem como um espaço distante e desarticulado da

sala de aula comum. A autora observa indícios de um trabalho solitário sem articulação com a sala de aula regular, fato este que dificulta o trabalho do professor na suplementação didática (PASOLINI, 2008).

Pereira (2011), em pesquisa desenvolvida em um Centro de Atendimento Especializado de caráter filantrópico, aponta uma prática pedagógica marcada fortemente pelo caráter reabilitador e individualista em um espaço de segregação, onde há ênfase na dificuldade que a limitação pode causar, sem nenhuma articulação com a sala regular. A pesquisa reconhece que, durante um grande período histórico, a escola especial filantrópica foi o único suporte para os sujeitos público-alvo da Educação Inclusiva, devido à ausência de políticas públicas, porém é preciso romper com uma visão educacional de segregação voltada exclusivamente para os sujeitos da Educação Especial.

Concordamos com Magalhães quando afirma que “[...] romper essa tradição clínica e classificatória revela-se tarefa árdua na busca de ‘pensar’/‘fazer’ uma escola mais justa e igualitária e faz parte da construção de uma escola menos seletiva” (MAGALHÃES, 2013, p. 36).

Vigotski (1997) também criticava a escola especial e os ambientes de segregação, onde as práticas pedagógicas são centradas nas funções elementares, repetitivas, preestabelecidas pela limitação da deficiência. É preciso criar mecanismos de complementaridade de modo a favorecer a prática pedagógica visando aos processos de aprendizagem que impulsionem o desenvolvimento dos sujeitos.

Professores

Percebemos no conjunto das pesquisas analisadas que os professores que foram sujeitos dos estudos possuem especialização adequada em nível superior para atuar no atendimento especializado, bem como, os professores do ensino regular apresentam qualificação para atuar nas classes comuns.

Além do perfil docente, as pesquisas mostram como esses professores podem atuar de modo a equalizar a qualidade educacional. No processo ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial em sala de aula, Pilon (2013) ressalta a contribuição da bidocência ou do trabalho colaborativo para o processo de inclusão. Já Borges (2014) chama a atenção para a experiência do ensino multiníveis como forma de mediação do processo ensino e aprendizagem, onde o professor divide

a turma de acordo com níveis de trabalho, incluindo todos os alunos para alcançar seus objetivos. Esses estudos evidenciam, ainda, o planejamento sistematizado atrelado à sala regular e ações colaborativas de todos os envolvidos no processo de inclusão. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, alguns estudos indicam que a ação mediada e intencional deve ser planejada de acordo com as especificidades de cada sujeito público-alvo da Educação Especial complementando/suplementando o trabalho realizado em sala de aula.

Percebemos também que, em relação à formação, a questão da tecnologia é um fator que causa tensão e desconforto profissional. Zuqui (2013) e Caldas (2015) relatam a insegurança dos professores para atuarem com os equipamentos e softwares na sala de recursos e concordam sobre a importância da formação continuada para os professores que atuam na sala de recursos.

Todas as pesquisas trazem em comum a importância da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para lidar com as questões emergentes e os desafios da inclusão. A formação como ponto nodal para a mudança das práticas pedagógicas é um aspecto ressaltado por vários pesquisadores, tais como Batista (2013); Jesus, Barreto e Gonçalves (2011); Magalhães (2013); Jesus, Vieira e Pantaleão (2013), que apontam a formação de professores, quer seja ela inicial ou continuada, como uma das possibilidades de mudanças da prática pedagógica que atua numa perspectiva inclusiva.

Abordagem teórica e metodológica

Para a realização das investigações, os pesquisadores utilizaram diferentes referenciais, entre eles a Abordagem Histórico-Cultural na perspectiva de Lev Semenovich Vigotski e seus colaboradores, além de Boaventura de Sousa Santos; Philippe Meirieu e Mikhail Bakhtin.

Em seu estudo, Conde (2015, p. 24) pontua que “[...] o princípio orientador é a dimensão sócio-histórica do psiquismo humano. [...] tudo que é especificamente humano, que distingue o homem de outras espécies, origina-se de sua vida em sociedade”. O homem atua sobre o meio através de suas relações sociais, transformando a realidade a sua volta.

Baseada nos princípios de Vigotski, a autora faz um alerta para a função social da escola para além da socialização da criança público-alvo da educação especial, pois elas são atores sociais que interagem com o meio em que vivem e apresentam direitos e infinitas possibilidades de compartilhar, negociar e criar culturas com os seus pares e com os adultos (CONDE, 2015).

Zuqui (2013) e Pilon (2013) dialogam com Boaventura Santos, apontando, conforme o autor, a exclusão como um fenômeno social e cultural, ou seja, aqueles que não se enquadram no padrão desejável precisam ser descartados, ser excluídos ou desaparecer. Para a desigualdade e a exclusão vivida pelo público-alvo da educação especial, Santos (1999) propõe, como caminho alternativo, a igualdade e a inclusão, ou seja, uma educação para todos com acesso ao conhecimento social e cultural, dando visibilidade e respeito à diferença humana.

As ideias de Santos nos ajudam a focalizar as experiências geradas a partir das práticas nos espaços-tempos das escolas, tanto nas salas de aulas comuns, quanto das SRMs, construídas e reconstruídas cotidianamente através do trabalho dos professores comuns e especializados, que, embora com as dificuldades existentes e em muitos casos sem o apoio necessário, conseguem criar estratégias diversas que promovam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência. [...] dar visibilidade às experiências e práticas, muitas vezes consideradas inapropriadas, originadas nos cotidianos escolares e vivenciadas com/pelos alunos com necessidades especiais, que por serem consideradas locais são percebidas como sem valor (ZUQUI, 2013, p. 71).

A pesquisa de Pilon (2013) dialoga com Philippe Meirieu sobre as tensões vividas pela escola na superação dos conflitos de uma prática pedagógica inclusiva:

Uma das tensões elucidadas por Meirieu (2005) é que a escola comum precisa credibilizar o outro como produtor de conhecimento. Dessa maneira, o autor aponta-nos necessidade de investir e apostar nos conhecimentos dos diferentes atores que se inserem nos cotidianos escolares. Para tanto, acredita na educabilidade de todos. Sendo assim, os alunos, bem como os profissionais da escola, são sujeitos nutridos de processos históricos, culturais e sociais diferenciados. Esses diferentes saberes precisam ser visibilizados (PILON, 2013, p. 40).

Acreditamos que a relação social existente entre os sujeitos da escola, produtores de conhecimentos, permite, por meio da mediação, a construção de novos processos históricos culturais, dando visibilidade ao público-alvo da educação especial como atores do seu processo ensino e aprendizagem.

Os estudos de Vigotski apontam que todos os sujeitos apresentam possibilidades efetivas de aprendizado, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, mentais ou afetivas, propondo um novo olhar para o sujeito público-alvo da educação especial acreditando no seu potencial, reconhecendo suas especificidades e valorizando o processo de mediação.

Caldas (2015) registrou que o processo de mediação cria possibilidades e que segundo a teoria vigotskiana deve ser compreendido como um processo cultural pela via da aprendizagem, relatando o potencial das tecnologias como instrumentos mediadores para atuarem na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Cotonhoto (2014) pontua que, além de Vigotski, Bakhtin auxilia na compreensão da escola e da educação como produção histórica e social. A autora faz referência aos estudos de Bakhtin, refletindo sobre a escola como o espaço-tempo em que a consciência humana é desenvolvida, consciência essa que possui uma relação com a ideologia. A autora ressalta que, para Bakhtin, a consciência tem dimensão coletiva e sua construção está relacionada com a posição social ocupada pelo sujeito na sociedade, na escola, na família ou em outros grupos sociais. A escola se constitui em um espaço de troca entre os diferentes sujeitos, envolve relações dialógicas principalmente entre professor e alunos que ocupam posições diferenciadas. Nesse contexto, a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial é um processo interativo que se estabelece nas relações sociais.

Nessa direção, em sua pesquisa, Zuqui (2013) apontou para a importância da sala de aula comum como o espaço de aprendizagem para os alunos com deficiência e evidenciou “[...] a ação colaborativa entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum como uma parceria fundamental para o sucesso do ensino aprendizagem do aluno com deficiência” (ZUQUI, 2013, p. 196).

Concordamos com Mesquita (2015) quando diz que

As contribuições de Vigotski e Bakhtin nos fazem refletir sobre como rever as nossas práticas pedagógicas no sentido de diversificar o trabalho com as diversas linguagens acessíveis a

todas as crianças com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência e propor uma concepção de que aprendizagem pode promover desenvolvimento, ou seja, descobrir de que modo os impedimentos orgânicos podem servir como mola propulsora para a superação dessas limitações (MESQUITA, 2015, p. 18)

Assim, constatamos diferentes abordagens que nos auxiliam a caminhar rumo a uma reflexão teórica consistente sobre a prática educativa orientada para alunos público-alvo da educação especial.

Considerações finais

A pesquisa buscou compreender a política nacional de Atendimento Educacional Especializado pela via de estudos desenvolvidos sobre essa temática. Mapeou teses e dissertações desenvolvidas no PPGE/ UFES, a fim de conhecer como se constitui o Atendimento Educacional Especializado para alunos público-alvo da educação especial desenvolvido nas escolas regulares.

A análise do conjunto de categorias selecionadas revela que o Atendimento Educacional Especializado deve considerar o aluno como um sujeito sociocultural, que não pode ser visto isoladamente, um ser único, com suas diferenças e especificidades. À medida que compreendemos que o ato de educar não possibilita o isolamento de recursos, instrumentos, conteúdos, estratégias e sujeito, entendemos que o Atendimento Educacional Especializado existe em função do currículo da escola, e suas práticas devem estar pautadas no que é proposto em sala de aula e no projeto político pedagógico, com foco nas potencialidades do sujeito e não na deficiência.

A sala de recursos multifuncionais não se constitui como um espaço distante e desarticulado da sala de aula comum, ela precisa estar articulada ao Projeto Político Pedagógico, contribuindo para a promoção da inclusão no espaço escolar, à medida que cumpre o papel de suplementação/complementação do trabalho realizado em sala de aula, potencializando a autonomia dos alunos e eliminando barreiras para sua participação plena na escola ou fora dela.

Constatamos que o Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado a partir de uma ação mediada e intencional planejada de acordo com as especificidades de cada sujeito público-alvo da Educação Especial.

Implica o planejamento sistematizado, atrelado à sala regular e ações colaborativas de todos os envolvidos no processo de inclusão. As práticas colaborativas das ações inclusivas em sala regular, destacadas nas pesquisas, apresentam pistas interessantes para o processo de inclusão escolar, na medida em que apontam iniciativas para a participação do sujeito público-alvo da educação especial de forma mais efetiva.

Apesar da ampliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, ainda precisamos avançar muito na apropriação do conhecimento para os alunos com deficiência, pois os processos de ensino e aprendizagem são complexos e os sujeitos envolvidos nestes processos não podem ser passivos e sim autores ativos na busca dos conhecimentos. Finalmente, a articulação entre a teoria e a prática é um exercício constante na busca da promoção do saber.

A nossa intenção com essa pesquisa foi conhecer e compreender o Atendimento Educacional Especializado que se constitui nas escolas regulares, pela via das produções acadêmicas sobre o tema. Com este estudo, buscamos contribuir para a ressignificação dos profissionais da escola acerca dos sujeitos público-alvo da educação especial, acolhendo as diferenças, respeitando a diversidade e promovendo espaços inclusivos, onde todos tenham acesso ao conhecimento.

Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi; SOUZA, Marta Alves da Cruz. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado; Tensões, Possibilidades e Desafios. In: JESUS, Denise Meyrelles; VICTOR, Sônia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Orgs.). **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 127-147.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014, 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. [Decreto Nº 6.571/2008](#) - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

_____. Decreto nº 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 em: 08 jan. 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Tornar-se: Trajetórias de alunos e formação de professores. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.). **Educação Especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2013.

CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia Assistiva e computacional: Contribuições para o Atendimento Educacional Especializado e desafios na formação de professores**. 2015, 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CONDE, Patricia Santos. [Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no Atendimento Educacional à Criança Público-alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil no Município de Cariacica](#). 2015, 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014, 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CRUZ, Carly. **Serão altas habilidades/ superdotação**. 2014, 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DRAGO, Rogério. Sujeitos da Educação especial. Práticas Pedagógicas, Inclusão e Linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: LOPES, Sonia; DRAGO,

Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2013. p. 63-82.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A produção do conhecimento em educação: teorias e métodos, 25 anos de espetáculo (1987-2012)**. In: SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO, IV, 2012, Campinas. Anais. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. Dezembro de 2012. Faculdade de Educação/PAIDEIA/Unicamp.

JESUS, Denise; BARRETO, Maria Aparecida; GONÇALVES, Agda. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Ed. Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial: formação em foco**, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, p. 65-73.

_____. VIEIRA, Alexsandro Braga; PANTALEÃO, Edson. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: uma proposta em constituição. In: LOPES, Sonia; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Orgs.) **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2013, p. 83-100.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa de Paiva. Formação de Professores. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: LOPES, Sonia; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.) **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2013, p. 31-43.

MENDES, E. G.; CIA, F., TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos, 2015.

MESQUITA, Guida. **O Processo de Alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano Ensino Fundamental**. 2015, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

NASCIMENTO, Alice Pilon. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013, 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PANTALEÃO, Edson; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa em Educação Especial. A educação especial como foco de pesquisa em educação no Espírito Santo: abordagens e tendências. In: LOPES, Sonia; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2013. p. 201-220.

PASOLINI, Marcela Simonetti. [Análise do Atendimento da Educação Especial no município de Colatina/ES: construindo um olhar na perspectiva inclusiva](#). 2008, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar**. 2011, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Políticas de Inclusão e demandas de formação continuada na percepção de educadores de quatro municípios do Rio de Janeiro. In: LOPES, Sonia; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2013. p. 127-144.

SOARES, Rosemar Santos. O dilema de ser TGD na organização escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles; VICTOR, Sônia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (Orgs.). **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 207-214.

SOUZA, Marta Alves da Cruz; SALLES, Suelen da Silva; CONDE, Patrícia Santos. O Atendimento Educacional Especializado para os alunos da Educação Infantil no município de Guarapari. In: JESUS, Denise Meyrelles; VICTOR, Sônia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva. (Org.). **Formação, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 149-160.

VICTOR, Sonia Lopes; BORGES, Daniella Côrtes Pereira; GOMIDE, Marcela Gama da Silva; SOUZA, Marta Alves da Cruz Souza. In: LOPES, Sonia; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2013. p. 145-170.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael (Org.) [et al]. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

ZUQUI, Franciele Sesana. **As salas de recursos multifuncionais / salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013, 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS PORTUGUESAS

SCHOOL INCLUSION PRACTICES FOR CHILDREN AND YOUTH WITH AUTISM: CONTRIBUTIONS FROM PORTUGUESE RESEARCHES

Ivone Martins de Oliveira¹⁷

Sonia Lopes Victor¹⁸

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação de instituições de ensino superior portuguesas, no período de 2008 a 2015, para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas orientadas para crianças e jovens com autismo na escola regular. Assim, foram identificados treze estudos oriundos de diferentes instituições de ensino superior e selecionados para a análise dez relatórios de pesquisa. Na análise, foram destacados aspectos como: a percepção dos pais em relação à inclusão escolar da criança com Perturbações do Espectro Autista (PEA); desafios e possibilidades em relação à prática educativa orientada para a criança com PEA na escola regular e a avaliação no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. O estudo aponta a necessidade de se aprofundar o debate a respeito da avaliação no trabalho educativo dirigido a estudantes com autismo de maneira a potencializar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Palavras-chave: Autismo. Práticas educativas. Avaliação.

Abstract: This paper aims at discussing the contributions from researches made in education post-graduate programs in Portuguese higher education institutions, from 2008 to 2015, for the development of inclusive educational practices oriented to children and youth with autism in regular school. Thus, we identified thirteen studies from different higher education institutions and selected ten research reports for analysis. In the analysis, we highlighted aspects such as parents' perception regarding the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD); challenges and possibilities regarding educational practice oriented to the children with ASD in regular school; and evaluation on the development of inclusive educational practices. The study points out the need to deepen the debate on evaluating educational work aimed at students with autism, in order to leverage effectively inclusive teaching practices.

Keywords: Autism. Educational practices. Evaluation.

Introdução

¹⁷ Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: ivone.mo@terra.com.br

¹⁸ Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: sonia.victor@hotmail.com

Estudos realizados por Alves (2005), Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e Oliveira et al. (2015) apontam os imensos desafios que perpassam a inclusão de crianças e jovens com autismo em escolas da educação básica, sobretudo a partir de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entre outros aspectos, o documento, quanto aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento no público-alvo da educação especial, determina e/ou reafirma a obrigatoriedade de sua matrícula na escola regular e circunscreve um conjunto de serviços de apoio a que esses sujeitos têm direito, como o atendimento educacional especializado.

Entre os desafios enfrentados pelas escolas onde estão matriculados alunos com autismo, destacam-se: deficiências na formação dos profissionais que atuam com esses estudantes; escassez de orientações mais sistematizadas e recursos pedagógicos para os professores regentes e de educação especial; além de condições inapropriadas de trabalho para o atendimento às necessidades educativas desses alunos na classe comum – o que tem acarretado práticas pedagógicas com pouco efeito na aprendizagem desses estudantes.

Diante disso, tendo em vista o comprometimento da legislação educacional portuguesa com uma perspectiva de educação inclusiva, neste trabalho realizamos uma interlocução com estudos produzidos em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior de Portugal, cujo foco foi a inclusão escolar de estudantes com autismo, de maneira a encontrar subsídios para ampliar a discussão sobre a temática. Consideramos importante ressaltar que o diálogo com esses estudos não se coloca num sentido de “importação” de concepções ou de práticas educativas de um contexto histórico e cultural que se diferencia do brasileiro, mas sim busca elementos para problematização e análise de políticas e práticas educativas inclusivas desenvolvidas no país.

Discutir sobre os mecanismos de exclusão social e escolar e as possibilidades de inclusão escolar nos coloca, inicialmente, a necessidade de situarmos essa discussão no campo da política educacional mais ampla.

Política diz respeito ao campo das mediações das relações sociais, as quais devem ser orientadas tanto por certos princípios de ordem ética e moral, como técnico-funcionais (SEVERINO, 2011). Na história da Filosofia, a

articulação entre Política e Ética/Moral é recorrente, na perspectiva de se definir o que é justo e equânime, tendo em vista a configuração de uma dada formação social. Isto porque, no transcorrer dos séculos, foi-se constituindo a ideia de que as relações entre os homens devem ser orientadas por certos preceitos que, em última instância, consubstanciam-se no bem da coletividade, ainda que, conforme a sociedade e o tempo histórico, a definição de quem compõe essa coletividade se altere (ABBAGNANO, 1998). Dos acordos, dos consensos e compromissos que os homens foram estabelecendo entre si, a partir de certos parâmetros históricos, culturais, políticos e econômicos, na sociedade ocidental, destaca-se a ideia de que

Nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima. (SEVERINO, 2011, p. 134)

Nessa perspectiva, o princípio maior sobre o qual se assenta a moralidade é a dignidade da pessoa humana – de toda pessoa –, o que se conquista a partir da construção de uma sociedade justa e equânime, em que bens simbólicos e materiais, construídos historicamente, estão acessíveis a todos e são direitos de todos os homens.

É nesse contexto que a educação escolar se coloca como um bem social e, ao mesmo tempo, forma de acesso das gerações mais novas a outros bens simbólicos e materiais e aos modos de ser, pensar, sentir e agir construídos historicamente e valorizados socialmente em seu grupo de origem, “[...] se for efetivo investimento em busca das condições de trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica” (SEVERINO, 2011, p. 135). E, acrescentamos nós, se for acessível a todos, indistintamente.

Porém, historicamente as relações sociais têm sido marcadas pela assimetria e pelo domínio de um grupo sobre o outro, pelo preconceito e pela discriminação, pela distribuição desigual de bens produzidos coletivamente e pelas injustiças sociais, pelo estigma e segregação daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Diferentes visões de mundo perpassam o modo de compreender e de dizer sobre esse contexto, configurando uma maneira multifacetada de abordar as questões referentes à inclusão escolar.

Perpassadas por um discurso cujos princípios se baseiam na dignidade da pessoa humana e no direito de todos à educação, as políticas de inclusão escolar têm se destacado no panorama educacional brasileiro. No esteio desse movimento, nos propomos a discutir sobre práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo, buscando em pesquisas realizadas em Portugal contribuições para avançar nessa discussão.

A Educação Especial em Portugal

Analisando políticas e práticas de inclusão escolar em Portugal, identificamos aproximações e distanciamentos em relação a essas políticas desenvolvidas no Brasil.

Seguindo um movimento internacional de defesa da educação escolar de pessoas com deficiência, principalmente a partir da publicação da *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990), foi a partir dos 1990 que se efetivou, em Portugal, uma política educativa que responsabiliza a escola regular na educação de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), numa perspectiva mais inclusiva (LIMA-RODRIGUES, 2007). Nessa década, instituiu-se o Decreto-Lei nº 319/91 (PORTUGAL, 1991), determinando que a escola deva se preparar para atender às necessidades educativas de cada aluno, ofertando a eles o apoio e as adaptações necessárias, bem como o Despacho Conjunto nº 105/97 (PORTUGAL, 1997), que, apontando para um sistema educativo único, que abarque ensino regular e educação especial, cria Equipes de Coordenação dos Apoios Educativos, chama a atenção para as necessidades de diferenciação curricular e ensino mais individualizado para aqueles que o requererem, e designa docentes para funções de apoio nas escolas. Em 2007, o Ministério da Educação publica o documento “Centro de Recursos para a Inclusão: reorientação das escolas especiais” (PORTUGAL, 2007), que apresenta reorientações na parceria instituída com escolas especiais e outros centros especializados em reabilitação, destaca a nova denominação e funções dessas instituições (Centros de Recursos para a Inclusão).

Com a nova designação e reorientação das ações, no que tange aos alunos com necessidades educativas especiais, esses Centros passam a atuar

em parceria com as escolas, por meio da formação de equipes multidisciplinares, constituídas por profissionais da educação e profissionais da área da saúde – como psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos. Esses profissionais desenvolvem planos de ação individualizados para alunos e colaboram na produção de materiais de apoio ao acesso ao currículo e transição para a vida pós-escolar, no que se refere à formação profissional e inserção em postos de trabalho.

Mesmo com a política de educação especial estabelecida, desafios persistem na educação de crianças e jovens com deficiência, levando o governo à implantação do Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008 (PORTUGAL, 2008). Ancorado nos preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e visando à equidade educativa, esse Decreto-Lei dispõe sobre os apoios especializados a serem instituídos na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário, para os alunos com NEE, que apresentam limitações ao nível da atividade e da participação, em diferentes domínios da vida social. Um princípio básico do Decreto-Lei é a não rejeição da matrícula, por parte da escola, de crianças ou jovens com NEE. Para atender a esses estudantes são previstas escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; além disso, pode-se criar, em uma determinada escola ou agrupamento de escolas, Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para alunos com perturbação do espectro do autismo, com multideficiência e surdocegueira congênita.

Determina o Decreto-Lei que as escolas devem prever, em seus projetos pedagógicos, as adequações às necessidades educativas dos alunos. O processo de avaliação das crianças e jovens com vistas à utilização dos apoios especializados é feito por uma equipe multidisciplinar que inclui profissionais da escola e da área da saúde. De posse do relatório técnico-pedagógico, é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI), com a participação do professor da turma de referência do aluno, do professor de educação especial, de gestores e de profissionais da área da saúde, quando necessário. O PEI deve estar em constante avaliação e sujeito a redimensionamentos necessários e ser objeto de um relatório circunstanciado ao final do ano letivo. Para aqueles alunos que apresentam NEE de caráter permanente, que dificultem avanços significativos na aprendizagem do currículo escolar, a

escola deve organizar, ainda, três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, um Plano Individual de Transição para a vida pós-escolar.

No que diz respeito à modalidade de atendimento específica para os alunos com perturbação do espectro do autismo, o Decreto-Lei prevê a criação de Unidades de Ensino Estruturado (UEE), que podem atender aos estudantes de uma escola ou de um agrupamento com comprometimentos mais severos em nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Como parte das tarefas dos profissionais que atuam nessas unidades, encontram-se atividades diretamente relacionadas aos alunos e também tarefas de apoio aos professores, formação específica, colaboração com associações de pais e participação em atividades afins desenvolvidas pela comunidade, visando à inclusão dos estudantes.

Criadas para atender às especificidades de crianças e jovens com PEA, as UEEs possuem uma organização e uma forma de funcionamento que procuram estabelecer um ambiente seguro, com espaços bem delimitados, recursos conhecidos pelos alunos e adaptados às suas necessidades, bem como atividades rotineiras e previsíveis em que eles podem se inserir sem maiores surpresas e desenvolver as atividades previstas com relativa autonomia. O Programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) é tomado como modelo de intervenção pedagógica privilegiado na educação de crianças e jovens com autismo.

Assim, entre as contribuições que esse Decreto-Lei traz para pensarmos a organização dos apoios para alunos com autismo, destacamos: 1) certo detalhamento das orientações aos professores, sobretudo da elaboração de um Programa Educativo Individual e do relatório avaliativo da prática educativa e do desempenho do aluno, contribuindo tanto para avaliar o trabalho realizado como para documentar o percurso de atendimento ao aluno no transcorrer dos anos letivos; 2) uma atenção à transição dos alunos com comprometimentos mais severos na vida pós-escolar, embora nos questionemos em relação a qual seria a efetiva responsabilidade da escola e de outras instâncias, como a assistência social, nesse caso.

No contexto dessa política de educação especial, fizemos um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas em programas de pós-

graduação em educação de diferentes instituições de ensino superior do país, a partir de 2008. Esse levantamento teve o intuito de ampliar o conhecimento das práticas educativas inclusivas instituídas em escolas portuguesas para crianças e jovens com autismo, e analisar a contribuição que eles trazem para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas orientadas para estudantes com a síndrome.

Entre as 13 pesquisas encontradas, algumas abordam aspectos, como a intervenção precoce (PEREIRA, 2010), interações entre mãe e criança com PEA e necessidades e expectativas de famílias dessas crianças (FERREIRA, 2014; MACEDO, 2014). Considerando que esses três trabalhos não têm uma proximidade maior com as discussões realizadas neste texto, eles não foram incluídos no estudo.

Dessa forma, selecionamos dez relatórios de pesquisas, os quais enfocaram a inclusão escolar de crianças na educação pré-escolar e ensino básico e analisaram aspectos, como: as representações e opiniões de pais, de professores e de educadores de infância sobre perturbações do espectro do autismo e inclusão; concepções e práticas de educadoras da infância; a avaliação de práticas de inclusão para alunos com perturbação do espectro do autismo e estratégias de intervenção para a atuação com crianças com PEA na escola. A seguir, abordaremos alguns desses aspectos, visando a identificar contribuições que trazem para a ampliação da reflexão acerca da inclusão escolar de crianças e jovens com autismo.

A prática educativa orientada para a criança com PEA na escola de ensino comum em Portugal: muitos desafios e algumas possibilidades

Autores como Correia (2013) e Cunha (2011) chamam a atenção para os desafios enfrentados por famílias que possuem filhos com autismo. O diagnóstico, o reconhecimento da existência de um filho com a síndrome, a busca por tratamentos e instituições educativas preparadas para atender às suas especificidades, a vida pós-escolar e a subsistência do filho são algumas das preocupações que angustiam os pais. Enquanto o estudo de Braga (2010) apontou que, entre pais e educadores com alto nível de escolaridade, os educadores são mais favoráveis à inclusão de crianças com PEA no ensino

regular do que os pais, a pesquisa de Cunha (2011) indica as contribuições que a escola pode trazer para essas crianças.

Tendo como sujeitos do estudo mães com baixo nível de escolaridade, Cunha (2011) chama a atenção para os desafios específicos de pais de crianças com PEA e ressalta o papel da escola no atendimento às necessidades educativas da criança, propiciando confiança aos familiares, partilha de informações em relação aos filhos e orientações à família sobre os benefícios a que têm direito. A entrada no 1º ciclo do Ensino Básico possibilitou às crianças frequentar uma UEE, o que é apontado como positivo pelas mães, pois, nesse espaço, os filhos também podem receber atendimento de outros profissionais especializados, embora sua disponibilidade de tempo para cada criança seja reduzida. Devido às características dos comportamentos dos filhos, estes exigem atenção e cuidados intensivos, gerando estresse entre alguns membros da família. Em relação ao futuro, algumas mães ressaltam a preocupação com o cuidado dos filhos, caso venham a adoecer, perder o emprego ou falecer.

Um dos aspectos recorrentes nos estudos analisados diz respeito aos desafios que envolvem a inclusão de crianças com autismo no ensino regular, relacionados, sobretudo, às percepções dos educadores sobre a inclusão, à sua formação e às condições de trabalho.

Segundo Ferreira (2012), que analisou as opiniões e práticas de professores do ensino regular acerca da inclusão, para as docentes, a aceitação da inclusão por elas parece ser relativa, pois depende da criação de certas condições arquitetônicas e humanas na escola. Além disso, os depoimentos indicam que, para as professoras, a inclusão envolve prioritariamente a socialização das crianças com PEA, embora não se verifique um movimento significativo no sentido de promover interação entre os alunos no curto espaço de tempo que a maior parte das crianças com PEA fica na sala regular (normalmente 30 minutos por dia). Em consonância com a investigação de Braga (2010), Ferreira destaca que a experiência profissional e a formação são aspectos que interferem nas atitudes e representações dos educadores acerca da inclusão escolar.

De forma semelhante ao estudo de Sá (2014), a pesquisa de Ferreira (2012) sublinha que a relação entre professora da classe regular e professora

de educação especial ainda apresenta fragilidades. Isso se reflete especialmente no planejamento das atividades para os estudantes com PEA, que normalmente é feito pelo docente de educação especial e executado pela professora regente, quando a criança encontra-se na sala de aula regular. Enfocando especialmente a maneira como a avaliação das práticas educativas é feita em escolas para a inclusão de crianças com PEA, Sá (2014) constatou que as professoras identificam avanços no processo de inclusão das crianças com PEA, embora não utilizem nenhum instrumento específico para avaliar as práticas educativas. Essa avaliação ocorre de maneira mais informal, havendo poucos registros sobre o processo vivenciado, possivelmente pela falta de documentos orientadores para essa tarefa e pela falta de tempo dos profissionais (tanto professores regentes, como técnicos especializados) para reuniões conjuntas.

Nesse contexto, se por um lado sobressai a ideia de que a criança com PEA é de responsabilidade do professor especializado, por outro lado, a ação protagonista da professora de educação especial ocorre na UEE, local onde as crianças com PEA com maior comprometimento tendem a permanecer a maior parte do tempo. A UEE constitui-se num espaço ainda segregado dentro da escola, onde professora de educação especial e alunos com PEA passam a maior parte do tempo. Por outro lado, a sala de aula regular apresenta-se como um espaço onde os alunos com PEA circulam, mas que não têm a oportunidade de vivenciar experiências que lhe permitam vínculos mais estreitos com seus pares e realizar atividades acadêmicas com os colegas de turma, ainda que com as devidas adaptações.

Diante do contexto desafiante que é o da inclusão de crianças com autismo na escola regular, o investimento na formação de professores, tanto os da sala regular como os especializados, é apontado como uma demanda nos estudos de Ferreira (2012), Marques (2013) e Sá (2014), de maneira a prepará-los para a instauração e/ou aperfeiçoamento de práticas efetivamente inclusivas para crianças e jovens com autismo na escola.

Por outro lado, os estudos mencionados identificam avanços no que diz respeito à sensibilização das turmas à condição desses alunos e às ações de colaboração mútua entre família e escola em sua educação. Como parte de sua pesquisa, Sá (2014) aplicou a Escala LAQI (*Louisiana Autism Quality*

Indicators)¹⁹ nos sujeitos investigados. Essa escala visa à autoavaliação da prática educativa orientada para alunos com PEA e tem como foco o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da proposta educativa; é composta por 73 indicadores, os quais estão organizados em oito áreas: colaboração, práticas inclusivas, contextos, currículo, ensino, comportamento, interação social e transição. A Escala foi considerada, pelos professores, como relevante para a avaliação das práticas educativas direcionadas aos alunos com PEA; para as docentes, o uso desse instrumento pode sensibilizar as pessoas para a perspectiva inclusiva, aproximar a equipe, estimular a discussão e reflexão acerca das intervenções realizadas.

Ainda destacando os desafios que envolvem a inclusão escolar de crianças com PEA, reportamo-nos à pesquisa de Marques (2013), que enfocou a pré-escola. A autora aponta que, conforme a instituição educativa, o apoio da educação especial à criança na sala de atividades ocorre em intensidade diferente, considerando suas necessidades: em alguns grupos restringe-se a quarenta e cinco minutos por semana, em outros, quatro vezes por semana. Parte das crianças é assistida por serviços especializados em um centro de desenvolvimento infantil²⁰. Como parte dos desafios enfrentados pelas educadoras, destaca-se: a falta de condições físicas da instituição educativa para atender às necessidades educativas dessas crianças; o despreparo de muitos profissionais para atuar com crianças com PEA, especialmente no que diz respeito à comunicação e às adequações curriculares; a escassez de planejamento e de formas de avaliação específicos para essas crianças.

Entre as pesquisas analisadas, encontramos algumas que buscam encontrar possibilidades de ação educativa com vistas à promoção de avanços no desenvolvimento de crianças com PEA na escola regular. Os aspectos mais significativos a serem ressaltados, nesses estudos, referem-se às iniciativas de identificação de instrumentos que auxiliem no conhecimento desta criança, de

¹⁹ Instrumento de avaliação criado no estado de Louisiana, Estados Unidos, em 2007, com a finalidade de auxiliar em processos de autoavaliação de práticas educativas orientadas para alunos com PEA. Foi traduzido para o português por uma equipe nomeada pela Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Portugal) e publicada pela revista da Associação em 2013.

²⁰ Esses centros são instituições de caráter privado que reúnem, em um mesmo espaço, especialidades médicas e terapêuticas para o atendimento às necessidades especiais de crianças com comprometimento no desenvolvimento.

definição de estratégias que auxiliem na orientação de seu comportamento, e de elaboração de propostas de intervenção educativa.

Correia (2013) e Freitas (2011) trazem, entre outros aspectos, elementos interessantes para problematizarmos as formas de avaliação da criança com PEA. Relatórios médicos, escalas, testes e roteiros de observação são utilizados pelos autores para conhecer as possibilidades educativas dessas crianças.

Ainda que reconheça que os testes são apenas parte da avaliação diagnóstica de uma criança e que o conhecimento de sua história de vida é fundamental, Correia avalia as competências psicomotoras e comunicacionais de uma criança de cinco anos com PEA, que frequenta o jardim de infância, por meio de relatórios médicos e testes como: o Perfil Psicoeducacional Revisto (PEP-R)²¹; o Teste das Capacidades Psicolinguísticas de Illinois (*Illinois Test of Psycholinguistic Abilities – ITPA*)²²; o Portage (por meio da avaliação das áreas da cognição e desenvolvimento motor); a Escala de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell (*Reynell Developmental Language Scales Record Form*)²³; e a Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (PAFFS), que analisa a produção de palavras pela criança. Os instrumentos utilizados levam à identificação de competências consolidadas, áreas fracas e, também, emergentes, as quais podem ser foco de intervenção pedagógica. No caso da criança investigada, as áreas emergentes identificadas foram as relativas aos domínios: cognitivo, cognitivo-verbal, coordenação óculo-manual, imitação e motricidade fina.

Freitas (2011) criou e desenvolveu um projeto de intervenção com uma criança com PEA de seis anos, na escola. Para o desenvolvimento do projeto,

²¹ “O PEP-R é uma ferramenta de avaliação que permite aferir o grau de desenvolvimento nas dimensões da motricidade global, motricidade fina, coordenação óculo-manual, percepção, imitação, cognição, comunicação verbal, através de uma Escala de Desenvolvimento, envolvendo um total de 131 itens, bem como as áreas relacionadas com o relacionamento, a afetividade, o brincar, o interesse pelos objetos materiais, respostas sensoriais e comunicação não-verbal, através de uma Escala de Comportamento, num total de 43 itens.” (CORREIA, 2013, p. 50).

²² Este teste avalia as funções psicolinguísticas que perpassam o processo comunicacional.

²³ “Este teste possui duas escalas distintas: uma explora os aspectos de compreensão da criança de um vocabulário selecionado e questões gramaticais (escala de compreensão), e outra examina a produção das mesmas características de linguagem por parte da criança (escala de produção). Para além de permitir avaliar as crianças com dificuldades em termos de linguagem, fornece algumas orientações básicas quanto a uma futura intervenção”. (CORREIA, 2013, p. 55).

inicialmente buscou reconstruir a história do desenvolvimento da criança, o que ocorreu a partir de diferentes fontes: conversas com os pais, observações naturalísticas e sistemáticas; análise de documentos como relatórios médicos, ficha de anamnese, Programa Educativo Individual e resultados de testes aplicados na criança por um psicólogo. Como suporte para a observação da criança, baseado no instrumento Portage²⁴, construiu um roteiro com indicadores e escalas de avaliação para as seguintes áreas: linguagem, cognição, autonomia e socialização. Esse roteiro foi complementado com indicadores referentes às áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e competências sociais, definidos pelo Currículo Nacional português. Com base na avaliação inicial da criança – em suas potencialidades e fragilidades –, foi organizado e desenvolvido o projeto de intervenção, que passou por diversas avaliações intermediárias e *feedbacks* até chegar à avaliação final da criança e do trabalho realizado.

Brilha (2012) e Marcelino (2014) se detêm nos processos interativos que envolvem crianças com PEA na escola regular, criando e desenvolvendo propostas de intervenção educativa para trabalhar com crianças e jovens na escola.

Brilha (2012) analisa as contribuições que histórias sociais²⁵ podem trazer para o desenvolvimento de comportamentos mais apropriados por alunos com PEA matriculados no 1º e 2º ciclos, em situações diversas de interação com outros alunos e adultos na escola e em outros espaços. Brilha acompanhou o desenvolvimento de quatro histórias com temas que envolveram dificuldades apresentadas por alunos do grupo (cumprimentar, estar no grupo, partilhar e estar no recreio), por parte de uma professora da UEE. A autora observou que o comportamento não verbal foi o mais frequente e nesse caso se destacou o olhar, que ora apareceu sozinho, ora associado com outros comportamentos; a fala apareceu com certa frequência, ainda que

²⁴ “O Portage é um programa de educação precoce, funciona como sistema de ajuda à educação de crianças com atrasos de desenvolvimento, seja a nível domiciliário, seja a nível de contextos educativos. Surgiu no final dos anos 60 nos Estados Unidos da América, foi depois introduzido no Reino Unido, em 1976. Contempla 6 áreas de desenvolvimento: Estimulação do Bebê; Socialização; Linguagem; Autonomia; Desenvolvimento Motor e Cognição” (FREITAS, 2011, p. 50).

²⁵ Segundo Brilha (2012), histórias sociais constituem-se em histórias que abordam comportamentos sociais a serem aprendidos por crianças e jovens, sendo um recurso utilizado para o trabalho com crianças com maiores comprometimentos no desenvolvimento.

de maneira bastante simples. Em contrapartida, a fala foi o comportamento mais utilizado pela professora para fazer perguntas e pedidos; em menor número, o uso de recursos não verbais envolveu mostrar algo aos alunos. Foi observada, pela autora, uma maior quantidade e variedade de comportamentos interativos durante a contação de histórias sociais do que em outros tipos de histórias, que aponta que o aumento de comportamentos de interação por parte das crianças nessas sessões talvez possa ser ampliado se o professor tiver uma atitude menos diretiva e mais responsiva, estando mais atento às respostas rápidas, às manifestações das crianças, e adaptando essas respostas ao perfil do aluno em foco na interação; além disso, respostas mais afetivas, mais calorosas, acompanhadas de mais sorrisos, poderiam ter uma repercussão mais positiva para os estudantes com PEA.

Por outro lado, enfocando a interação entre as crianças com PEA e as demais crianças, Marcelino (2014) desenvolveu e analisou um programa de intervenção que teve como objetivo aumentar o número de iniciativas de contato com os pares, iniciado seja de forma verbal, seja não-verbal, por meio de uma intervenção educativa com os colegas de turma; algumas ações foram desenvolvidas também relativas à dinâmica de sala de aula, à sensibilização de outros profissionais da escola, à disponibilidade de mais materiais lúdicos para brincadeiras no recreio e à relação com a família. A partir de um trabalho educativo com os estudantes da turma, estes se comprometeram com a tarefa de convidar o aluno com PEA para brincar, insistir no convite, orientá-lo nas brincadeiras e brincar com ele. O movimento das crianças em direção ao estudante com PEA resultou na diminuição do período de tempo em que ele permanecia isolado, aumentou a quantidade de vocalização, além de seu envolvimento em jogos e brincadeiras com os colegas. O estudo apontou que, por meio de uma intervenção educativa planejada e acompanhada, foi possível sensibilizar os colegas de turma, promover modificações na maneira como estes veem e se relacionam com alunos com PEA e, a partir disso, produzir mudanças também no comportamento desses alunos na direção de um maior nível de interação com os outros.

O estudo de Oliveira (2009) também envolveu uma intervenção somente com alunos de uma UEE, realizada no ginásio da escola. Oliveira desenvolveu e analisou uma proposta de intervenção baseada na Dançoterapia/Movimento

Expressivo para alunos com autismo, visando a desenvolver algumas dimensões da comunicação não verbal, como: expressão corporal, expressão facial, cinesia e proxemia²⁶. A intervenção focada no movimento expressivo²⁷ foi orientada para onze alunos entre oito e dezoito anos, matriculados no ensino básico e frequentadores de uma UEE. Ao final do estudo, a autora conclui que as sessões produziram alterações significativas na maior parte das áreas trabalhadas – expressão corporal, expressão facial e proxêmica. A dimensão cinésica foi a que alcançou menos valores positivos, o que levou Brilha a inferir que, nesse caso, as restrições ao nível do pensamento simbólico possam ter interferido mais nessa área. Ainda que a intervenção tenha um caráter terapêutico, traz contribuições para o debate sobre a prática educativa, justamente pela abordagem do movimento expressivo, tema raramente explorado em estudos sobre crianças e jovens com a síndrome.

Por outro lado, com base em uma avaliação inicial de estudantes com PEA, Correia (2013) e Freitas (2011) se interessaram em desenvolver intervenções pedagógicas em que se destacam a dimensão cognitivo-linguística, os conteúdos curriculares e a interação social.

Diante da avaliação da criança, Correia (2013) identifica áreas em que é necessário um maior investimento educativo e apresenta algumas sugestões de atividades para o desenvolvimento da motricidade fina, da imitação, coordenação óculo-manual, realização da cognição e relacionamentos. Embora o autor concentre suas atenções na intervenção orientada para o contexto micro, apresentando sugestões para atuar diretamente com a criança, aponta, ainda, a necessidade de essa intervenção estar articulada com o contexto macro, instância em que as ações abarcam todos os interlocutores da criança, seja na escola, seja na família ou em outros espaços em que se desenvolvem atividades terapêuticas. Nessa perspectiva, ressalta a necessidade do trabalho em equipe, da troca de experiências e de ações formativas orientadas para esses interlocutores.

²⁶ Proxemia diz respeito às distâncias que as pessoas estabelecem entre si no convívio social.

²⁷ Segundo Oliveira (2009, p. 108), o movimento expressivo “[...] trabalha ao nível da motricidade global, coordenação rítmica, cognição (memória e criatividade), equilíbrio, controlo postural, expressividade pessoal e artística, auto-estima, noção corporal, auto-conceito, relações interpessoais”.

A pesquisa de Freitas (2011) envolveu um projeto de intervenção realizado em uma turma de primeiro ano de escolarização no 1º ciclo em que estava matriculado um aluno com PEA, tendo como princípios a cooperação e a diferenciação pedagógica – de maneira a levar em conta os interesses, necessidades, ritmos, modos de aprendizagem da criança. Na discussão dos resultados, a autora aponta progressos do estudante nas áreas selecionadas para a intervenção e destaca alguns aspectos favorecedores dos avanços do aluno: o respeito ao seu ritmo na realização das tarefas; ter expectativas positivas em relação ao aluno, mas também reais; previsão de momentos individuais de orientação da atividade a ser realizada; estar atento a momentos em que o aluno pode não estar interessado nas tarefas desenvolvidas e dosar atividades de seu interesse que não estão previstas no currículo com aquelas a serem realizadas com toda a turma; valorizar a participação do aluno no grupo, inclusive atribuindo responsabilidades a ele nas atividades de grupo.

A avaliação no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas orientadas para estudantes com autismo

Os estudos analisados apontam contribuições para avançarmos no debate acerca da inclusão de crianças e jovens com autismo em escolas brasileiras que atuam numa perspectiva inclusiva. A análise dos relatórios de pesquisas realizadas em escolas portuguesas indica que, guardadas as devidas diferenças, há certas semelhanças nos desafios enfrentados em relação a questões de infraestrutura, condições de trabalho, formação dos profissionais da educação que atuam com alunos com autismo e trabalho em equipe. No que concerne ao movimento de reflexão acerca do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, um aspecto que nos chama a atenção em alguns estudos é a questão da avaliação.

A avaliação tem se colocado como um desafio em escolas portuguesas e brasileiras, sobretudo em relação às crianças que são público-alvo da educação especial. No Brasil, muitos professores têm dúvidas em relação ao para que e como avaliar esses estudantes, o que tem consequências prejudiciais ao ensino e à aprendizagem.

Discorrendo sobre a avaliação, Esteban (2001) chama a atenção para a necessidade de se situar a discussão sobre essa temática no universo mais

amplo do debate acerca da produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social e destaca a necessidade crucial de transformações nas práticas avaliativas, de maneira a “[...] substituir a lógica da exclusão, em que se baseia a homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real” (ESTEBAN, 2001, p. 14). Em contraposição a uma prática avaliativa que assume uma perspectiva de controle, de classificação e de segregação, a autora defende a avaliação como uma prática que se assente em princípios éticos, pautados pelo respeito às diferenças e à pluralidade, e por sua efetivação como construção coletiva.

Em consonância com essas ideias, Sá (2014) afirma que a avaliação é essencial para compreender os efeitos do trabalho implementado e poder restabelecer e/ou consolidar objetivos previstos, ampliando as expectativas em relação à organização da equipe e aos avanços de todos os alunos. “A equipa ao avaliar está constantemente a refletir sobre os processos educativos, sobre as metodologias, as estratégias, os recursos, de modo a tomar decisões o mais consistentes e coerentes possíveis” (SÁ, 2014, p. 43).

Reportando-nos aos estudos de Correia (2013) e Freitas (2011), identificamos a preocupação com um processo avaliativo propício ao estabelecimento de uma intervenção educativa que permita avanços no desenvolvimento da criança com autismo. Potencialidades e áreas que merecem mais atenção são identificadas e tomadas como base para a construção de uma proposta educativa. No caso do estudo de Freitas, há uma iniciativa em utilizar diferentes formas de coleta de informações sobre a criança (relatórios, testes, observação participante orientada por roteiros elaborados pela autora, conversas informais com familiares) e a intervenção educativa é avaliada durante o processo de implementação. Porém, uma questão que emerge dos estudos analisados diz respeito ao uso de escalas e testes para identificar competências da criança – uma prática que também ocorre no Brasil. Discorrendo sobre a avaliação diagnóstica em educação especial, Maia (2002) destaca os testes utilizados pelos psicólogos e reporta-se às reiteradas críticas a esses instrumentos de avaliação. Ressalta a autora que, de modo geral, os testes não consideram aspectos de ordem pedagógica e social, baseiam-se em estudos e padrões estabelecidos para outros contextos socioculturais.

Eles frequentemente levam à classificação, hierarquização e

rótulo das crianças, pouco contribuindo para auxiliar o professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas que venham a atender às peculiaridades das crianças. A autora afirma, ainda, que os testes de inteligência se assentam em uma concepção de inteligência pouco permeável à ação do meio e do ambiente escolar.

Tendo como referência as considerações de Maia (2002), alguns comentários podem ser feitos sobre os estudos de Correia (2013) e Freitas (2011). Não obstante o uso de testes e escalas, a atenção fundamental ao conhecimento da criança para intervir e a preocupação com a avaliação formativa, que ocorre no transcorrer da intervenção pedagógica e subsidia a ação educativa, são aspectos de extrema relevância. Outro destaque a fazer refere-se à pertinência e à necessidade de uma avaliação sistemática da criança com autismo no ensino comum, a qual tenha como parâmetros os conteúdos curriculares e não somente sua socialização ou atividades de vida diária; uma avaliação que envolva não só as tarefas gráficas ou verbais, como nos testes, mas a observação da criança em diferentes contextos e a participação de diferentes sujeitos que atuam com ela nesse processo (MAIA, 2002).

Para continuar o debate

Dados os limites deste trabalho, não foi possível aprofundar a discussão de um aspecto essencial para o processo de avaliação da criança com autismo: o que se coloca como foco de atenção ao avaliar. Essa questão não pode ser abordada de forma desarticulada de uma concepção de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem, para que se possa superar uma tendência dos testes e escalas que é a de conceber a criança de forma descontextualizada e pouco permeável à ação do meio físico e social. Freitas (2011) traz alguns elementos interessantes para a discussão ao desenvolver um roteiro de observação da criança, tendo como eixos linguagem, cognição, autonomia e socialização, além dos conteúdos curriculares, e, ao mesmo tempo, já aponta alguns indicativos do que priorizar na ação educativa orientada para esta criança. Consideramos que este é um debate a ser aprofundado em novos estudos sobre a avaliação de estudantes com autismo na escola regular.

Referências

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ALVES, M. D. **As representações sociais de professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.** 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2005. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-07-06T073619Z-55/Publico/Dissertacao%20Marcia%20Doralina.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRAGA, C. C. S. **Perturbações do Espectro do Autismo e inclusão:** atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRILHA, D. T. B. **Comportamentos de interação em alunos com Perturbações do Espectro do Autismo:** O contributo de histórias sociais na hora do conto. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

CORREIA, A. M. B. **O Autismo e o atraso global de desenvolvimento:** um estudo de caso. 2012/2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2013. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1258/1/PG-EE_2013MiguelCorreia.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015

CUNHA, M. F. G. **Perturbações do Espectro do Autismo**: Um estudo qualitativo das perceções das mães sobre os apoios disponibilizados numa unidade de ensino estruturado. 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade do Minho. Braga, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20178/1/Maria%20Fernanda%20Gouveia%20da%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 7-28.

FERREIRA, A. P. G. F. **Práticas de Inclusão de alunos com perturbação do Espectro do autismo no 1º ciclo**. 2012. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

FERREIRA, M. G. R. **Problemas emocionais e comportamentais e qualidade das interações em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e suas mães**. 2014. 28f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho. Braga, 2014. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32568/1/Tese%20de%20Mestrado%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

FREITAS, S. C. G. A. **Incluir e aprender**: o percurso de um aluno com PEA numa turma de 1º ano. 2011. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2011.

LIMA-RODRIGUES, L. (Org.). **Percursos de educação inclusiva em Portugal**: dez estudos de caso. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: Lisboa, 2007.

MACEDO, A. M. M. **Famílias de crianças com perturbações do espectro do autismo**: contributos para a compreensão das suas necessidades. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2014.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão?. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas; SP: Autores Associados, 2002, p. 53-82.

MARCELINO, M. I. F. S. S. **Promover as interações sociais num aluno com Perturbação do Espectro do Autismo**: estudo de caso. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ISABEL_MARCELINO.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MARQUES, S. **Práticas curriculares em jardins de infância com crianças com perturbações do espectro do autismo**. 2013. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2013.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, I. M. **Contributos de um programa baseado na dançoterapia**: movimento expressivo no desenvolvimento da comunicação não verbal em crianças e jovens com perturbação do espectro do autismo. 2009. 310f. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/752>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B.; SANTOS, E. C.; PINTO, A. K. P. Inclusão e autismo no ensino médio na perspectiva dos professores. In: OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Autismo e inclusão escolar**: percursos, desafios, possibilidades. Curitiba: CRV, 2015, p. 133-153.

PEREIRA, A. F. **Crescer e aprender nas rotinas**: estudo de caso de uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em:

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13928/1/%C3%82ngela%20Flores%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 319 de 23 de agosto de 1991**. Disponível em: <http://jpn.up.pt/pdf/DL319_91.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. **Despacho Conjunto nº 105 de 1 de julho de 1997**. Disponível em: <<http://dre.tretas.org/dre/83188/>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Centro de Recursos para a Inclusão – reorientação das escolas especiais**. 2007. Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/cri_reorientacao.pdf>.

Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008**. Disponível em: <http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SÁ, O. M. P. **Avaliação e a qualidade das práticas de inclusão para alunos com PEA: escala LAQI (Louisiana Autism Quality Indicators)**. 2014. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2014.

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 123-140.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. **Inovação**, n. 1, v. 7. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, 1994.

AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO PARA UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROCESS FOR A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Rosemar Santos Soares²⁸

Fernanda de Araújo Binatti Chiote²⁹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental. Toma como referencial teórico a abordagem histórico-cultural, tendo como principal referência os estudos de Vigotski (1983, 1997) sobre o desenvolvimento infantil e defectologia. O estudo consistiu numa pesquisa exploratória por meio de um estudo de caso. A entrevista foi a principal fonte de coleta dos dados. Teve como sujeitos duas pedagogas e três professores (dois de sala regular e um de educação especial) que atuavam com Bob, aluno com deficiência intelectual. As análises apontam para: uma concepção de ensino-aprendizado ainda pautado na adaptação do aluno com deficiência intelectual à escola; o fato de os professores das disciplinas transferirem o processo de ensino dos conteúdos para a professora especializada, na confecção de atividades e materiais adaptados de modo que o aluno com deficiência intelectual as realiza; o foco nas dificuldades do aluno, o que gera ações minimizadas em relação ao ensino dos conteúdos escolares. Os planejamentos conjuntos dos professores regentes com as professoras de educação especial são considerados como um desafio dentro da organização e dinâmica escolar. Os relatos apresentados revelam que a ação educativa com Bob ainda se baseia em ofertar ao aluno aquilo que ele já dá conta de fazer, limitando as aprendizagens e consequentemente o desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão. Ensino.

Abstract: This article aims to analyze the conceptions of teachers about the teaching process for a student with intellectual disabilities in the final grades of elementary school. It takes as theoretical reference the cultural-historical approach, mainly referenced on the studies of Vygotsky (1983, 1997) about child development and

²⁸ Professora da educação especial do município de Vila Velha. Pós-graduada em Educação Profissional Tecnológica pelo IFES. Aluna do curso de curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação. Email: aguas_marinhas@outlook.com

²⁹ Professora do ensino básico técnico e tecnológico da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação PPGE/UFES. Professora Mestre do curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação. Integra o Grupo de Estudos sobre Autismo, vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da Ufes. É Membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em Espaços Escolares e Não Escolares (DHPENES), vinculado ao CNPq. Email: fbchiote@yahoo.com.br

defectology. The study consisted of an exploratory search through a case study. The interview was the main source of data collection. It had as subjects two pedagogues and three teachers (two of them were regular classroom teachers and the other one was a special education teacher) who worked with Bob, student with intellectual disabilities. The analyzes point to: a conception of teaching-learning process still based on the adaptation of students with intellectual disabilities to the school; the fact that teachers of subjects transfer the teaching process of the content for the specialized teacher in the production of activities and adapted materials so that students with intellectual disabilities may carry them out; focus on the difficulties of the student, which generates minimized actions in their relation to the teaching of school subjects. The joint planning of regular classroom teachers with special education teachers is regarded as a challenge within the organization and school dynamics. The reports presented show that the educational action with Bob is still based on offering the student what he already achieves, restricting the learning process and consequently the development of the student.

Keywords: Intellectual disability. Inclusion. Teaching.

Introdução

A concepção hegemônica de deficiência, no nosso caso a intelectual, ainda se baseia no modelo médico de enfoque clínico, no qual as dificuldades e limitações enfrentadas pelos sujeitos são dadas por uma condição orgânica. Desse modo, os laudos muitas vezes centram a deficiência intelectual no sujeito, como uma característica individual, o que faz com que no espaço escolar haja uma baixa expectativa dos professores em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos (CARNEIRO, 2015).

Na busca de uma melhor compreensão do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na escola regular, assumimos os pressupostos da abordagem histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski (1983, 1997), por considerar que o desenvolvimento humano se realiza no meio social, nas condições concretas de vida, nas relações entre as pessoas e nos modos como os outros inserem o sujeito, seja ele com deficiência intelectual ou não, no meio cultural, significando o mundo para esse sujeito e favorecendo a apropriação e utilização dos elementos culturais (signos e instrumentos).

Diante da educação numa perspectiva inclusiva, sabemos que as interações que acontecem na escola regular, bem como as demais interações sociais, são permeadas por práticas discursivas e sociais, em torno das

(im)possibilidades educacionais do aluno com deficiência intelectual que circulam pelo espaço escolar e constituem os modos de relação e interação com e dessa criança. Portanto, o presente artigo tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental.

Deficiência intelectual: conceito e contribuições da abordagem histórico-cultural

A substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual foi acordado pela Organização Pan-Americana de Saúde e Organização Mundial da Saúde em 2004, pela declaração de Montreal (CARNEIRO, 2015). Acreditamos na relevância de se compreender o termo deficiência intelectual, que, de acordo com Sasaki (2005, apud CARNEIRO, 2015, p. 3), “[...] refere-se mais ao funcionamento do intelecto do que ao funcionamento da mente como um todo”. Outra característica desse termo consiste no fato de distinguir deficiência da mente de doença mental.

Deficiência intelectual é um conceito mais específico do que deficiência mental, pois considera que a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente e não em qualquer dos inúmeros processos mentais típicos do ser humano, como se faz crer na perspectiva da deficiência mental, sempre tida como inaptidão cognitiva geral; incapacidade de abstração, generalização; e ausência de memória para apropriação e retenção de saberes de qualquer natureza mais elaborada, que caracteriza uma pessoa que pouco ou nada aprende (FERREIRA, 2007, p. 102)

A concepção hegemônica de deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual, ainda se respalda no modelo clínico, cujo enfoque se concentra mais nas condições orgânicas, o que no espaço da escola regular limita a ação docente, pelo fato de mensurar o desempenho do sujeito com base na deficiência, consolidando o “atraso” no desenvolvimento intelectual como característica do indivíduo, criando assim uma baixa expectativa do professor em relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Infelizmente, em pleno século XXI, a deficiência intelectual ainda é vista como uma condição individual, imprimindo, nesse sujeito, a marca da não aprendizagem (ANACHE, 2008).

Concordamos com Carneiro (2015) que torna-se fundamental a compreensão da deficiência intelectual como construção social, num entrelaçamento do biológico com o cultural. Por isso, nos apoiamos na abordagem histórico-cultural por afirmar que o desenvolvimento de todo e qualquer sujeito, seja ele com deficiência ou não, se dá a partir das relações sociais dentro de um contexto social.

Partimos dos estudos de Vigotski (1983, 1997), da tese do autor de que o desenvolvimento da criança com deficiência segue as mesmas leis gerais que o desenvolvimento da criança sem deficiência, ou seja, se realiza do interpessoal para o intrapessoal. Desse modo, o desenvolvimento do organismo biológico está diretamente relacionado com as experiências sociais do sujeito, nos modos como lhes são favorecidas a participação no meio social e apropriação dos elementos culturais, que só se realiza na relação entre as pessoas. Segundo a lei genética geral do desenvolvimento cultural,

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esta se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, do externo para o interno, modifica o próprio processo natural, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações, em suas origens, se encontram as relações sociais, as autênticas relações humanas³⁰ (VIGOTSKI, 1983, p. 150, tradução nossa).

A disparidade no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência se dá não pela deficiência em si, mas por uma educação menor, elementar, que pouco investe nas possibilidades do sujeito, nos recursos e caminhos alternativos que possibilitem a esse sujeito constituir-se como ser social, a partir da apropriação dos signos e instrumentos na interação com os

³⁰ Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (VIGOTSKI, 1983, p. 150)

outros e com o meio cultural. Vigotski indica que a deficiência em si não traça o destino da criança e sim o modo como ela é significada a partir da limitação ou falta que privam a pessoa das experiências sociais amplas e acarretam consequências secundárias, que se originam não na deficiência, e sim no desenvolvimento cultural incompleto ou restrito.

Com frequência as complicações secundárias são resultado de uma educação incompleta. Se, no ambiente onde cresce, teve menos do que poderia ter tido; se ninguém tentou aproximá-la do ambiente; e se a criança teve pouco contato com a coletividade infantil, então aqui podem surgir as complicações secundárias³¹ (VIGOTSKI, 1997, p. 145, tradução nossa).

Apoiadas na abordagem histórico-cultural, levamos em consideração a natureza social do desenvolvimento infantil e humano, compreendendo o desenvolvimento cultural como a base para as modificações fundamentais no organismo biológico na transformação das funções elementares (naturais) em funções psicológicas superiores (mediadas e sociais) (VIGOTSKI, 1983, 2007).

O processo de desenvolvimento se dá a partir da inserção da criança no meio cultural, na internalização e apropriação singular dos modos culturais. Na relação entre sujeitos, a criança toma para si o significado das relações estabelecidas, aquilo que antes foi interpessoal, na relação com o outro. É um processo de aprendizado constante que se inicia com o nascimento e se estende por toda a vida do sujeito, como indica Vigotski (2007, p. 95): “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

“O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p.103). O autor indica que, embora aprendizado e desenvolvimento estejam diretamente relacionados, os dois processos não se realizam na criança em igual medida ou em paralelo, o aprendizado precede o desenvolvimento.

Vigotski (2005, 2007) diferencia o aprendizado cotidiano do escolar, aponta que as mediações cotidianas são espontâneas e nem sempre

³¹ Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercarlo al ambiente; y si el niño ha estado poco en contacto con una colectividad infantil, entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias (VIGOTSKI, 1997, p. 145).

intencionais, contudo a mediação no espaço escolar precisa ser uma ação deliberada, que necessita de planejamento, sistematização e reflexão. Para o autor, o aprendizado escolar não deve se pautar apenas naquilo que a criança domina e sim provocar transformações em seu processo de desenvolvimento voltando-se para aquilo que a criança pode vir a realizar, orientando-se para o futuro. “Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (VIGOTSKI, 2005, p. 130).

A educação geral precisa envolver o aluno público-alvo da educação especial na trama da aprendizagem, valorizando a apropriação do conhecimento por meio de diferentes estratégias propostas nas atividades docentes. Desse modo, o professor necessita conhecer seu aluno, seus modos de agir, suas hipóteses e, no diálogo, criar situações nas quais o aluno possa expor aquilo que sabe, como nos alerta Vigotski (2007, p.102): “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. De acordo ainda com o autor, “[...] aprendizagem é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VIGOTSKI, 2007, p. 92).

Assim, o trabalho pedagógico orientado prospectivamente, ou seja, para aquilo que o aluno possa vir a aprender e realizar, passa necessariamente pela ação conjunta do professor com o aluno com deficiência intelectual, possibilitando com seu auxílio que o aluno realize tarefas que sozinho não realizaria. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o resultado de algo que acontece na relação entre professor e aluno, como indica Góes (1991, p. 20, apud ROCHA, 2005, p. 31): “[...] o que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado”.

Destacamos que a ação do professor no processo de ensino se caracteriza pela mediação pedagógica, uma ação revestida basicamente de intencionalidade e sistematicidade. De acordo com Rocha (2005), as mediações pedagógicas seguem uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição dos conhecimentos sistematizados por toda e qualquer estudante. A mediação pedagógica está diretamente relacionada ao ensino

escolar e aos trabalhos que envolvam o processo de elaboração conceitual. A educação escolar deve ter por finalidade a possibilidade de que os sujeitos que dela participam se desenvolvam de forma qualitativamente diferente, pois o aprendizado escolar, por meio da mediação pedagógica, constitui-se numa atividade importante para as mudanças dos processos psicológicos e da personalidade do aluno com deficiência intelectual.

Concordamos com Anache (2008) que é importante a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual para que se rompa, no meio escolar, com a condição de deficiente e incapacidade do sujeito, objetivando a busca de meios e recursos para que ele se aproprie dos instrumentos e signos disponibilizados na cultura, com o intuito de que, no coletivo, ele possa aprender “[...] a conhecer, a conceituar, a elaborar e significar o mundo” (ANACHE, 2008, p. 54).

Metodologia

O estudo consistiu numa pesquisa exploratória a fim de analisar concepção dos professores sobre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nas séries finais do ensino fundamental. Esse tipo de pesquisa, segundo Gil (2008, p. 27), caracteriza-se por ter como

[...] finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Desse modo, a pesquisa assume a forma de um estudo de caso, que, de acordo com Yin (2005 apud GIL, 2008, p.58), “[...] é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade”. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas e observação. Para este artigo, enfocaremos dados das entrevistas.

A pesquisa foi realizada numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vila Velha do estado do Espírito Santo, Brasil. Os sujeitos do estudo foram duas pedagogas (Pedagoga 01 e Pedagoga 02), uma professora colaboradora de ações inclusivas e dois professores regentes (Professora de Língua Portuguesa e Professor de Geografia), que trabalharam na turma de

Bob (nome fictício), 13 anos, aluno do 6º ano do ensino fundamental, com diagnóstico de deficiência intelectual e que começou a frequentar a escola regular no ano de 2014.

Análise e discussões

Partimos do pressuposto de que os processos de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, que esses processos ocorrem de modo partilhado – no caso desta pesquisa, na relação entre professor e aluno –, e ainda que o aprendizado escolar, como indica Vigotski, pode provocar transformações no desenvolvimento da criança, quando orientado para o futuro, para aquilo que o aluno com deficiência intelectual pode vir a fazer e não ficando preso naquilo que ele já domina, portanto, demanda ações planejadas, sistematizadas e intencionais.

Diante do exposto, buscamos conhecer as concepções dos profissionais da educação sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A Pedagoga 01 expõe que

A expectativa é que a gente fica esperando que eles consigam sempre avançar. Por exemplo, nós temos um Down aqui à tarde, eu estava reparando, já tem uns três anos que ele está aqui, a gente nem conseguia entender o que ele pronunciava... A gente não conseguia nem entender alguma palavra dele... E hoje a gente entende o que ele fala. Se ele pede água. Se ele pede para ir ao banheiro. Dá para entender o que ele está falando. Então é sinal que está havendo progresso no ensino/aprendizagem dele. Então eu acredito com certeza que esses alunos aprendem. (Trecho da entrevista realizada em 21/10/2015)

No relato da Pedagoga 01 percebe-se a ideia da aprendizagem como um processo marcado pela superação da deficiência do aluno, tendo como referência um limite anterior ao qual o educador se fixa em desenvolver a prática educativa. No caso do exemplo apresentado, notamos que a Pedagoga enfoca habilidades comunicativas do aluno para solicitar o que necessita. Entendemos que essas habilidades são importantes, mas é preciso avançar no processo de ensino, investindo, também, em processos psicológicos mais complexos. Da mesma forma, faz-se necessário compreender que a limitação

não está intrínseca ao sujeito, porém é compreendida como uma produção coletiva decorrente do encontro do eu com o outro.

O relato da Pedagoga 02 nos remete à ideia de que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual está diretamente relacionada com a maneira como a escola e professores organizam o processo de ensino.

Como educadora eu sempre acreditei na aprendizagem deles. Às vezes as pessoas falam que eu sonho muito. A expectativa que tenho é que essa criança possa, dentro da instituição escolar, se desenvolver, e que ela possa alcançar uma proposta, não o que é para sua série/ano. Mas uma que ela possa alcançar, uma proposta dentro da sua realidade, dentro da sua potencialidade. Porém, as expectativas dentro da escola eu sei que estão ainda a desejar. Conforme eu já mencionei anteriormente, nós estamos começando. Então, é assim... Eu tenho um grupo que se a gente for traçar uma proposta de educação curricular eles vão abraçar e tenho outro que nem quer pensar porque isso dá trabalho. Então, a expectativa aqui dentro da escola está sendo intermediária porque eu tenho um grupo que quer fazer, eu tenho um grupo em cima do muro e tenho um grupo que é muito resistente. Mas eu tenho expectativa que essa criança tem o que aprender e tem o que contribuir. A expectativa aqui na escola está ainda caminhando [...] (Trecho da entrevista realizada em 14/10/2015)

A Pedagoga 2 destaca que suas expectativas referem-se ao desenvolvimento de uma proposta educativa que esteja de acordo com as potencialidades da criança com deficiência intelectual. Porém sua fala aponta, ainda, que há professores que têm uma baixa expectativa em relação ao aprendizado dessa criança, enquanto outros têm buscado superar a visão limitadora em relação à deficiência intelectual, dinamizando propostas possíveis para que ela tenha sua aprendizagem favorecida.

O relato da Pedagoga 02 nos fornece indícios, também, de uma compreensão de aprendizado como algo partilhado que se dá na interação entre os sujeitos, o que nos remete ao postulado de Vigotski (2007) de que o aprendizado escolar introduz novos elementos no desenvolvimento de todo e qualquer sujeito, inclusive os com deficiência, ao orientar o processo de desenvolvimento para o futuro, para o vir a ser.

As entrevistas revelam a complexidade da prática educativa escolar, principalmente, quando esta se volta para o aluno com deficiência intelectual. Diante disso, a Pedagoga 01 chama a atenção para a estratégia de ensino dos

professores para o público-alvo da educação especial, que tem como base a adaptação curricular:

Eles (professores) procuram adaptar o conteúdo junto com os professores de educação especial e de sala de aula para esses alunos não ficarem completamente perdidos na sala, criando apostila com adaptação daquela matéria (Trecho da entrevista com a Pedagoga 01, em 21/10/2015).

No processo de ensino buscamos conhecer as intervenções da professora colaboradora de ações inclusivas, que explica como se dá o seu trabalho colaborativo com Bob e os professores das demais disciplinas:

Bem, eu não fico com ele todas as aulas porque eu tenho outros alunos e fico em algumas matérias: Língua Portuguesa, Matemática e também na aula de Geografia. Então, esses conteúdos eu trabalho junto com o professor. Ou seja, eles me passam o conteúdo do trimestre que vai ser trabalhado e geralmente antes das provas eles costumam me passar e eu já vou adaptando as atividades e os trabalhos para quando eu não estiver presente na sala de aula. O professor fica com uma pasta adaptada de algumas atividades que eu antecipo. (Trecho da entrevista realizada em 13/10/2015)

A fala da professora colaboradora aponta para a questão dos professores das disciplinas transferirem o processo de ensino dos conteúdos para ela, que passa a ser responsável pela confecção de atividades e materiais adaptados e execução de parte das atividades e provas a serem realizadas com o aluno com deficiência intelectual. Diante disso, consideramos importante destacar a necessidade do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais de forma a auxiliar na inserção do aluno na dinâmica das atividades da turma.

Por outro lado, em relação à prática educativa, percebe-se o foco nas dificuldades do aluno, o que gera ações minimizadas em relação ao ensino dos conteúdos escolares.

A ideia de currículo reduzido por conta das limitações do aluno com deficiência intelectual se faz presente na fala do professor de Geografia:

O Bob é um aluno que muitas das vezes a gente precisa estar minimizando o conteúdo, digamos, colocando o objetivo principal em primeiro lugar sem procurar os objetivos específicos do conteúdo. Então, por exemplo, eu, como professor de Geografia, atualmente eu tenho trabalhado clima e vegetação. Então, os elementos mais necessários pra ele como cidadão é que tentei focar, porque a limitação desses

alunos de educação especial não permite que eles vão às minúcias que um aluno de ensino regular precisa de “tá” aprendendo. Porém, a gente sabe que nem tudo que a gente aprende a gente usa no nosso cotidiano. Por isso que eu prefiro focar nos objetivos gerais. (Trecho da entrevista realizada em 02/10/2015)

Os relatos apontam para a dificuldade dos professores em desenvolver os conteúdos curriculares com o aluno com deficiência intelectual em seu trabalho cotidiano com a turma. Indicam também a dificuldade em identificar as potencialidades do aluno e orientar o aprendizado para aquilo que o aluno com deficiência intelectual pode vir a fazer.

A professora de Língua Portuguesa indica seu modo de intervir com Bob:

A minha intervenção é sempre adaptada. Todo trabalho que faço com ele eu dou um jeito de chamá-lo pra mim, para minha disciplina. Mesmo ele não fazendo o que eu estou querendo porque a linguagem dele tem que ser diferente dos demais; eu dou um jeito de puxá-lo para mim, tipo presta atenção nisso, olha, isso serve pra você. Então, com delicadeza, com essa delicadeza ele interage, gosta de participar comigo no meu jeito de trabalhar com os meus alunos. Eu tento fazer um lado especial com os alunos e com ele mais ainda porque sei do carinho que ele precisa e eu gosto. E esse carinho que eu tenho eu vejo a retribuição dele porque ele fica querendo sempre trazer o caderno e os trabalhos pra mim. Ele sempre deseja meu carimbo e meus coraçõezinhos. Então, eu acho legal! (Trecho da entrevista realizada em 08/10/2015)

Observa-se no relato da professora que sua “intervenção adaptada” é ter Bob mais próximo dela, “mesmo ele não fazendo o que estou querendo”. É uma intervenção que investe na participação do aluno com deficiência intelectual nos modos de ser aluno na aula de Língua Portuguesa, mas, ao que tudo indica, pouco potencializa as aprendizagens referentes aos conteúdos da disciplina.

Os relatos apontam para uma concepção de ensino-aprendizado ainda pautado na adaptação do aluno com deficiência intelectual à escola. Contudo, diante da educação inclusiva, na escola especialmente as práticas curriculares devem se voltar para favorecer aprendizagens orientadas para aquilo que ele possa vir a realizar ou conhecer, se desvinculando das limitações e investindo para além daquilo que o aluno já sabe, faz ou conhece.

A mediação pedagógica, como já apontado, é uma ação intencional que envolve planejamento, sistematização e reflexão das ações educativas. Na busca de melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual, apresentamos como aconteciam as estratégias de ensino e a avaliação de Bob.

Pontuamos que a adaptação de materiais e conteúdos com a criação de apostilas tem alguns riscos, pois pode criar uma expectativa de que basta adaptar o conteúdo ou material para que o aluno aprenda, ou seja, que o aluno deixado por si só com o material vai aprender. Levamos em consideração a importância das adaptações curriculares e outros recursos favorecedores da aprendizagem; contudo, são fundamentais as intervenções e mediações dos professores no uso de tais recursos junto com o aluno com deficiência intelectual, para que ele se aproprie dos conhecimentos.

Logo, experiências pobres (minimização do currículo), descontextualizadas e focadas naquilo que Bob já sabe fazer não proporcionarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito desta pesquisa. Como indica Vigotski (1997), a educação do aluno com deficiência não pode ser uma educação ortopédica, que visa a corrigir o defeito para adequar o aluno ao meio, e nem uma pedagogia menor que investe apenas nos processos elementares do desenvolvimento, mas uma educação social que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de seu desenvolvimento cultural.

Outra questão que se coloca no espaço escolar, que é percebida no relato da professora de Língua Portuguesa, é: a quem (qual profissional da escola) cabe ensinar ao aluno com deficiência intelectual?

Todo o trabalho que eu tenho desenvolvido com eles, no caso, sempre vem orientado pela professora da área (AEE), a professora dele, a professora colaboradora. Minha base são elas porque eu não consigo, numa sala quase de 40 alunos, dar conta deles e de um aluno especial que precisa. Aí eu faço meu planejamento da turma e o do Bob com a pedagoga para poder trabalhar com ele. Então, sempre com a orientação de alguém (Trecho da entrevista com a Professora de Língua Portuguesa, realizada em 08/10/2015).

Observa-se, no trecho acima, que a professora de Língua Portuguesa, ao apontar “a professora dele” (Bob), se refere à professora do Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Ela parece não se reconhecer como alguém que pode favorecer as aprendizagens de Bob. Todavia, se essa professora, sem negar as dificuldades que o grande número de alunos por sala de aula traz, reconhecesse o seu papel como potencializadora das aprendizagens de todos os alunos, suas intervenções favoreceriam o desenvolvimento de todos, inclusive o de Bob.

A mediação pedagógica, como já apontado, é uma ação intencional que envolve planejamento, sistematização e reflexão das ações educativas. Desse modo, com base em Libâneo (2005), entendemos o planejamento como a organização prévia para orientar o processo de ensino (conteúdos, estratégias, recursos etc.) de maneira a alcançar aquilo que almejamos com metas e objetivos pré-estabelecidos. No âmbito educacional, o planejamento precisa acontecer antes do ano letivo, na execução das aulas e no fechamento do processo de ensino. Além do mais, cada etapa escolar exige um novo planejamento. Assim, o planejamento é um processo contínuo.

De acordo com as Pedagogas 01 e 02, uma das dificuldades enfrentadas pela escola na organização do processo de ensino para Bob são os modos como acontecem (ou não) os momentos de planejamento:

[...] outro problema, porque geralmente o dia do planejamento dos professores da educação especial não coincide com os dos professores de ensino regular. Exemplo: o dia do planejamento de Língua Portuguesa é nas segundas-feiras, Matemática é nas terças-feiras, Ciências é nas quartas-feiras, História é nas quintas-feiras e Geografia é nas sextas-feiras. Então, como temos deficiência de professoras de educação especial, ela não tem como ficar fora da sala de aula todos os dias para planejar com os professores as adaptações para esses alunos (Trecho da entrevista com a pedagoga 01, realizada em 21/10/2015).

Olha vou ser sincera... O planejamento acontece quando dá... O que acontece? O professor tem que dar conta das suas atividades que são as diárias, que é pauta, preenchimento de diários, correção de atividades... Então o que acontece é que nos dias de planejamento nós temos que passar os informes que vêm da Secretaria de Educação. Ou seja, eles têm tanta informação, tanta informação que quando chega o momento de realizar o trabalho com o professor colaborador ele já passa o problema pra frente. Essa é realidade da nossa escola. [...] o professor colaborador não tem esse momento de planejamento porque aqui na escola ele é professor colaborador, mas tem que estar dentro de uma sala de aula porque, se faltar um professor, o professor colaborador vira professor de Artes.

Então, é uma situação complicada. Então, se você me perguntar se tem um momento de planejamento do professor regente com o professor colaborador para que ele possa realizar atividades para os alunos: não tem! Isso vai depender das ações. Até eu mesma, como pedagoga, eu não tenho esse espaço, eu tenho que me organizar porque eu trabalho com os quintos anos, com os sextos, né, e sétimos anos. E tem a demanda que é o serviço burocrático do pedagogo [...] o que há são 15 minutos para troca de informação na sala dos professores ou corredor. Essa é a realidade (Trecho da entrevista com a Pedagoga 02, realizada em 14/10/2015).

Os relatos das Pedagogas 01 e 02 indicam a ausência de planejamento conjunto dos professores regentes com os professores de educação especial, principalmente com a professora colaboradora que atua juntamente com os demais professores em sala regular. A ausência de planejamento conjunto se constitui, para alguns docentes, um problema, pois, como relata a Pedagoga 02,

[...] há outros profissionais que dizem não saberem, ou, “eu não tenho interesse em aprender” e passa para o professor colaborador. Porém, ou seja, quando vou fazer o planejamento com o professor, seria interessante fazer um planejamento de duas horas, dois horários, então, com cinquenta minutos. [...]. Quando a área está de planejamento, o professor colaborador não tem um PL para sentar com ele. Ou seja, o professor de área está de PL e o professor colaborador está atendendo aluno na sala. Então nunca vai ter esse momento de planejamento conjunto [...] (Trecho da entrevista com a Pedagoga 02 em 14/10/15).

Foi possível observar na fala da Pedagoga 02 que a ausência do planejamento conjunto com a professora colaboradora não significa que o planejamento de ações e intervenções para Bob não aconteça. É possível também perceber o movimento de alguns professores, conforme o trecho a seguir:

O professor, às vezes, conforme já falei, tem um grupo que tem a cabeça mais aberta, então ele não espera que o professor colaborador venha fazer alguma atividade. Ele no planejamento dele já busca essas informações para conhecer algum tipo de aluno, conhecer as especificidades dos alunos. [...] o professor sozinho pede sugestão ao professor colaborador nessas lacunas quando ele está na sala de aula [...] (Trecho da entrevista com a Pedagoga 02, realizada em 14/10/2015).

A Professora Colaboradora indica em seu relato que realiza o planejamento para Bob e os demais alunos público-alvo da educação especial juntamente com a Pedagoga 02, e o tempo é corrido para planejar com professores das disciplinas. Revela que alguns professores a procuram para falar de Bob:

Eu tiro uma aula geralmente mais ou menos de 20 a 30 minutos, igual eu estou fazendo aqui agora. A nossa grade é muito corrida mesmo. Então, o que faço? Planejo junto com a pedagoga, que agora é a “Pedagoga 02”, e ela tem me auxiliado muito porque ela tem uma experiência muito grande com Educação Especial. Eu tenho dezenove anos de sala de aula. Mas com a Educação Especial eu só tenho seis anos. Então esse planejamento é feito com a pedagoga principalmente porque, com os professores, nós estamos sempre em contato contínuo. E eles já têm a necessidade de estarem me passando, aqueles professores mais preocupados, quais são aos alunos da educação especial. Quanto ao Bob, ele é nosso aluno desde o ano passado e os professores têm um carinho muito grande por ele e os professores me procuram já pra falar dele (Trecho da entrevista com a professora colaboradora, realizada em 13/10/2015).

A Professora de Língua Portuguesa destaca a importância do planejamento conjunto para desenvolver um trabalho com Bob, contudo nos revela a ideia de que as intervenções com ele precisam ser pensadas por profissionais especializados:

Sempre com a orientação da colaboradora, o meu planejamento eu faço com ela ou com a pedagoga 02. Pois, quando a colaboradora não está, eu vou à “Pedagoga 02”. Eu sempre, sempre, peço apoio e eu nunca faço por mim porque eu acho que elas têm experiência mais disso e eu aprendo com elas. E com a orientação delas eu estou conseguindo trabalhar com os meninos. [...] Os planejamentos à tarde são nas quartas-feiras, pois são duas aulas vagas e por isso uma aula eu fico com a colaboradora e outra com a “Pedagoga 02” e é sempre toda semana. E durante a semana quando tenho alguma dúvida corro lá na colaboradora e peço ajuda e eu pego atividades com a pedagoga para o Bob não ficar sem atividades (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa, realizada em 08/10/2015).

O Professor de Geografia afirma que não realiza um planejamento específico para Bob junto com a Professora Colaboradora, mas que no cotidiano, no corredor ou em sala de aula, tenta trocar ideias de como trabalhar com ele:

Particularmente, eu não tenho um planejamento especial para esse aluno, especificamente eu não consigo fazer, o que eu consigo fazer muito rapidamente é sentar com a professora de apoio que fica com esses alunos no seu cotidiano e falar que eu vou trabalhar isso e isso e pergunto como eu poderia estar trabalhando. Então eu tenho uma ideia assim e assim e aí a gente troca ideias e é só o que a gente faz. Então é rapidinho mesmo, basicamente de corredor porque a gente não tem um planejamento específico para esses alunos. Isto ocorre porque o meu PL não coincide com a da colaboradora e muitas vezes há uma sobrecarga dela com outros alunos também. Nem sempre a colaboradora está na mesma sala que estou. Por exemplo, nos dias que eu tenho aula que são três dias da semana eu encontro com ela uma única vez nesses três dias (Trecho da entrevista com o professor de Geografia, realizada em 02/10/2015).

Percebe-se que a ausência de um processo coletivo de planejamento do ensino escolar, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu trabalho, têm levado a uma improvisação pedagógica das ações para o aluno com deficiência intelectual, trazendo prejuízos no desenvolvimento das intervenções dos professores e na aprendizagem do estudante.

Consideramos que o planejamento coletivo proporcionaria entre os docentes conhecimentos tanto sobre as necessidades educacionais do aluno quanto a possibilidade de criar diferentes estratégias e modos de intervenção que favoreçam a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Isso ajuda a romper com a ideia de que há uma maneira única de ensino para todos, uma vez que, no caso, algumas especificidades requerem, da escola, uma série de recursos, apoios de caráter especializado, a fim de proporcionar a esse aluno meio para acessar o currículo comum.

A mediação pedagógica é intencional e sistematizada. Logo, sem um planejamento prévio das ações, dos recursos e das intervenções necessárias, é quase impossível que a equipe escolar obtenha êxito no desenvolvimento de qualquer aluno e principalmente daqueles que são público-alvo da educação especial.

Nessa linha de raciocínio, para além das alternativas já existentes que se têm mostrado eficazes, tais como salas de recursos, professores colaboradores, cuidadores e apoio pedagógico, é necessário também investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no planejamento com

base na realidade e no conjunto de necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual encontradas no contexto da unidade escolar.

Considerações finais

Os relatos apresentados revelam que a ação educativa com Bob ainda se baseia em ofertar ao aluno aquilo que ele já dá conta de fazer, limitando as aprendizagens e conseqüentemente o seu desenvolvimento. As intervenções, muitas vezes, parecem ter por objetivo manter Bob ocupado, mesmo que produzindo algo sem sentido e significado. Concordamos com Anache (2008, p. 54-55), quando afirma:

A pessoa com deficiência mental ou não necessita de mediadores externos. Portanto, é no coletivo que aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo. Assim, dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem, uma vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no contexto das práticas sociais.

Diante do fato de as mediações não serem sistematizadas, as intervenções se perdem em si mesmas e comprometem o processo de aprendizagem, pois os professores não sabem de onde partiram e muito menos aonde podem chegar, por conta de uma visão limitada a respeito da deficiência intelectual do aluno.

Diante do exposto, consideramos que a escassez de mediações compromete o desenvolvimento integral do sujeito com deficiência intelectual. Observa-se, nas práticas escolares, que o produto da aprendizagem é mais valorizado do que o processo de aprendizagem, sendo o aluno com deficiência intelectual avaliado pelas respostas que dá individualmente em atividades muitas vezes descontextualizadas e fixadas nas funções elementares. Entretanto, quando compreendemos que a estrutura psicológica primária pode ser aperfeiçoada, podemos desenvolver intervenções que recaiam na instauração de estratégias capazes de processar a aprendizagem.

Em suma, o ensino não deve se apoiar no que já foi alcançado pela criança, mas nos processos em desenvolvimento que ainda não se consolidaram, que estão em vias de acontecer (VIGOTSKI, 2007).

Desse modo nos fica o questionamento sobre quais apropriações a experiência escolar no ensino comum tem favorecido aos alunos com deficiência intelectual, para que o trabalho educativo seja orientado “[...] para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidades do pensamento e para a capacidade de significar o mundo” (GÓES, 2008, p. 40).

Referências

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 47-57.

CARNEIRO, M. S. C. **A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPED, GT-15: Educação especial, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 101-109.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

———. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2005.

ROCHA, M. S. P. de M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1983.

———. **Obras escogidas V**: fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

———. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

———. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE COLLABORATIVE WORK AMONG PRESCHOOL TEACHERS WORKING WITH LOW SIGHT CHILDREN

Mariana Silva Sá Mageski³²

Patrícia Santos Conde³³

Resumo: A pesquisa visou analisar o trabalho colaborativo entre professores regentes e de educação especial para a educação de crianças com baixa visão em um Centro Municipal de Educação Infantil do município da Serra/ES. Para tanto, selecionamos os seguintes objetivos específicos: investigar a concepção de trabalho colaborativo pelos professores e a implementação desse trabalho na instituição de ensino; verificar quais são e o que dizem as diretrizes que orientam o trabalho colaborativo na instituição de ensino, sobretudo, para atender à educação das crianças com deficiência visual. A abordagem histórico-cultural fundamentou o nosso estudo, já que considera as potencialidades do humano independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, mas com ênfase na sua constituição por meio da cultura. Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Participaram deste estudo três professoras que exercem trabalho colaborativo na área de Deficiência Visual e que atuam em CMEIs do município de Serra com crianças que possuem baixa visão. Neste estudo, percebemos a necessidade de trabalhar com a criança com deficiência visual desde os primeiros anos de vida, tornando-se fundamental seu ingresso na educação infantil, com profissionais atentos para as suas potencialidades e especificidades, além de realizar esforços para oferecer ambiente propício para as interações, estímulos e relações que constituem o aprendizado infantil. Portanto, os nossos dados confirmaram a relevância do desenvolvimento de atividades colaborativas entre professores da educação especial e professoras da educação infantil, tendo em vista o processo de inclusão das crianças com deficiência visual.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Crianças com baixa visão. Educação infantil. Educação Especial.

³² Professora da Prefeitura Municipal de Serra/ES e aluna do Curso de Especialização *Lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: maryanassa@yahoo.com.br

³³ Professora do curso de Especialização *Lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação, docente da rede municipal de Vitória/ES. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Subjetividade (Grupicis/Ufes), vinculado ao CNPq. Email: patyconde@yahoo.com.br

Abstract: The research aimed at analyzing the collaborative work among conducting Teachers and the ones dealing with special education for children with low sight in a Municipal Children Educational Center in the district of Serra/ES. To do so, the following specific goals were selected: to investigate the conception of collaborative work by Teachers and its work implementation in an education institution; to verify which and what the guidelines that direct the collaborative work within the education institution are about, mostly, to meet the educational needs of those visually impaired children. The historical-cultural approach supported our study, since it considers the human capability to be independent from physical, cognitive or sensory conditions, but it stands out the constitution through culture. We decided to do a qualitative research, study case typed. Three female Teachers doing collaborative work in the field of Visual Impairment working in Municipal Children Educational Centers in the district of Serra/ES participated in the research. In this study, the need to work with visually impaired children since early years of life was noticed, making fundamental their ingress in children's education, with professionals aware of their capabilities and specialties, besides making efforts to offer an appropriate environment for interactions, stimuli and relations which constitute the children's learning. Therefore, our data confirm the relevance of collaborative activities development between special education and children's education Teachers, bearing in mind the inclusion process of visually impaired children.

Keywords: Collaborative work. Low sight children. Children's education. Special Education.

Introdução

Vivenciamos atualmente mudanças políticas, econômicas e socioculturais que refletem no âmbito educacional. Aos poucos, novos conceitos e paradigmas ganham força de argumento, ao ponto de contribuírem no esforço de implementação de novas políticas públicas em direção à garantia dos direitos dos estudantes público-alvo da educação especial para que conquistem seus espaços como cidadãos.

Dentre esses direitos, está o direito à educação. A inclusão de crianças público-alvo³⁴ da educação especial está cada vez mais presente no contexto das instituições de ensino regular. A construção deste modelo implica adequação no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, à revisão de atitudes, pois a inclusão é um processo onde há imprevistos, exigindo, conseqüentemente, aperfeiçoamento contínuo.

Esse movimento exige da escola uma reflexão sobre os princípios desse novo paradigma, modificando a organização de todo o trabalho pedagógico para acolher as especificidades infantis. Nesse sentido, é necessário salientar as possibilidades desse processo desde a educação infantil. Assim,

a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006, p. 166).

Em relação à criança público-alvo da educação especial, acreditamos que a sua inserção na instituição de ensino, realizada dentro desse paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o sucesso ou fracasso de seu futuro processo de inclusão na sociedade.

Nesse contexto, compreendemos que a inclusão de estudantes com deficiência visual nas instituições regulares da rede pública de educação ainda é um grande desafio. Por isso, antes de discutir o trabalho colaborativo entre os professores, definimos a deficiência visual e destacamos algumas possibilidades de trabalho com as crianças que apresentam baixa visão.

A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: Cegueira – caracteriza-se pela perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do

³⁴ A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que corresponde ao público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sistema Braille como meio de leitura e escrita; e Baixa visão ou visão subnormal – caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais.

Desde crianças somos estimulados através da visão e incentivados a perceber o mundo exterior por meio dela. Notamos que a visão é o principal sentido que nos permite esse contato direto com o mundo, reinando de forma absoluta. No entanto, quando há alguma alteração na visão a criança fica impossibilitada de percebê-lo de forma plena desde bebê.

A criança que enxerga estabelece uma comunicação visual com o mundo exterior desde os primeiros meses de vida porque é estimulada a olhar para tudo o que está à sua volta, sendo possível acompanhar o movimento das pessoas e dos objetos sem sair do lugar. A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente (SÁ, CAMPOS E SILVA, 2007, p.15).

Em alguns casos, durante a aula, a criança apresenta uma irritação nos olhos, reclama de dor de cabeça, não consegue ter uma postura adequada, possui dificuldade em adquirir conceitos trabalhados em sala de aula. Quando esses sinais são identificados, deve-se encaminhá-la para um teste de acuidade visual. Notadas algumas alterações visuais, a criança deve ser encaminhada para um oftalmologista. Diante desses fatores, como garantir o direito à educação dessa criança que possui alguma alteração na visão?

Entendemos que, para que haja a inclusão de fato da criança com baixa visão desde a educação infantil, deve-se haver um trabalho em conjunto de todos os profissionais da escola, possibilitando a movimentação dessa criança dentro do espaço físico. Nessa direção, o estudo tem como tema principal a escolarização de crianças com baixa visão na rede municipal de educação do município de Serra/ES. Nesse sentido, vemos que o trabalho colaborativo pode ser um importante aliado para atingirmos o propósito da inclusão.

Portanto, esta proposta tem como objetivo geral: analisar o trabalho colaborativo entre professores regentes e de educação especial para a educação de crianças com baixa visão em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Para tanto, temos também alguns objetivos específicos: (1) investigar a concepção de trabalho colaborativo pelos professores e a implementação desse trabalho na instituição de ensino; (2) verificar quais são e o que dizem as diretrizes que orientam o trabalho colaborativo na instituição de ensino, sobretudo, para atender à educação das crianças com deficiência visual.

A nossa pesquisa foi fundamentada na abordagem histórico-cultural, pois entendemos que a teoria de Vigotski e seus colaboradores nos auxiliam no entendimento do desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, complexo e que se baseia na inserção cultural do indivíduo.

Fundamentação teórica

Nesse item, discutimos a abordagem histórico-cultural de Vigotski e suas contribuições para significar nossa prática educativa junto aos estudantes público-alvo da educação especial. A teoria está fundamentada, principalmente, na participação do sujeito em sua relação com o mundo, por meio da ação mediadora. Sendo assim, é com o outro e a partir do outro que o indivíduo se constitui e por isso, assumindo uma perspectiva inclusiva, nenhum ser humano deve ser privado de participar ativamente do seu contexto sociocultural.

Os estudos de Vigotski ressaltam a importância das interações com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento sociocognitivo e é impulsionado pela linguagem. O processo de aprendizagem permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entendemos que um ponto central da sua teoria é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Conforme Vigotski (2007, p. 112), a ZDP é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

O conhecimento potencial, ao ser alcançado, passa a ser o conhecimento real e a ZDP redefinida a partir do que seria o novo potencial. Nessa concepção, as interações sociais têm um papel crucial e determinante. No campo da educação, a interação é fundamental para a escolarização das crianças público-alvo da educação especial desde os primeiros anos escolares. E, neste caso, o professor e a criança passam a ter um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Para ocorrer a aprendizagem, a intervenção pedagógica deve ter como meta movimentar a ZDP. Para isso, é preciso considerar o nível de desenvolvimento já conquistado e também o nível de desenvolvimento proximal, ligado à capacidade de resolução de problemas a partir do auxílio de outras pessoas. Dessa forma, a criança poderá ser autônoma no porvir quando o seu nível de desenvolvimento o permitir: na abordagem histórico-cultural, a criança apresenta-se como sujeito ativo em seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Cabe ao professor assumir o papel de mediador desse processo, proporcionando e favorecendo a relação entre o sujeito, neste caso o aluno, e o objeto de conhecimento.

Nesse processo de mediação, o ensino é compreendido como uma prática ou uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, sendo ele um sujeito ativo no processo.

É no processo de interação entre a criança e seus interlocutores que se dá a aquisição da linguagem em si, desenvolvendo, deste modo, sua capacidade de simbolizar o mundo que a cerca, para o outro, dando sentido aos processos de interação social e, para si, na forma internalizada necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (ORRÚ, 2010, p. 8)

Sendo assim, percebemos a importância do processo de escolarização da criança público-alvo da educação especial e da mediação do professor, defendida pela abordagem histórico-cultural. Para tanto é fundamental considerar a sala de atividades como um processo repleto de possibilidades, na qual todas as crianças apresentam a possibilidade de falar, levantar suas hipóteses, negociar e chegar a conclusões que as ajudem a se perceber parte de um processo dinâmico em constante construção. Nesse contexto, entendemos que as turmas de educação infantil devem ser olhadas de uma perspectiva heterogênea, considerando as diferenças entre as crianças.

As proposições de Vigotski (2010) acerca da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição – ser com deficiência – deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação. Essas proposições permitem reconhecer o papel ativo que a criança com deficiência pode ter em seu próprio desenvolvimento, a partir de suas possibilidades de apropriar-se de formas sociais de comportamento como participante de um determinado grupo social.

Vigotski (1997) em seus estudos sobre os fundamentos da *defectologia* sugere que o meio social pode facilitar ou dificultar novos caminhos para o desenvolvimento desta criança. De acordo com o autor, o desenvolvimento da criança com deficiência é o mesmo que rege o desenvolvimento da criança sem deficiência. A diferença repousa na formação dos processos superiores, ou seja, ela se desenvolve de forma diferente.

Para tanto, conceitua o defeito primário e o defeito secundário. Segundo Vigotski (1997), o defeito primário é considerado como defeito biológico, e o

secundário como defeito construído socialmente. O defeito primário consiste nos problemas de ordem orgânica, defeito biologicamente dado, como lesões cerebrais, más formações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas apresentadas pelos sujeitos considerados portadores de deficiência.

No entanto, o defeito secundário engloba as consequências psicossociais da deficiência, ou seja, é resultante da forma como o contexto cultural está estruturado e como os sujeitos reagem ao denominado defeito primário. Com a caracterização de tais defeitos, portanto, o autor chama-nos atenção para a forma como o sujeito que apresenta uma lesão orgânica ou alteração cromossômica se desenvolve: ela está intimamente relacionada com as interações sociais com as quais está envolvido. Nessa perspectiva, a ausência de uma educação adequada converte o defeito primário em secundário em certas condições sociais:

Um ambiente mau e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento de uma criança, muito frequente e violento, conduzem a criança mentalmente atrasada a momentos negativos adicionais que, distante de ajudar a superar o atraso, pelo contrário, acentuam e agravam sua insuficiência inicial³⁵ (VIGOTSKI, 1997, p. 142, tradução nossa).

Assim, se a visão é uma função importante, é preciso destacar, como o faz Vigotski (2000), que a sua ausência ou deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social. Para combater o efeito (secundário) da deficiência visual é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças na vida social. A linguagem é um dos meios privilegiados de promover a interação e a constituição de sentidos e, à medida que a criança cresce e participa de vários ambientes

³⁵ Un mal ambiente y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo de un niño, muy a menudo violenta y provocar mentalmente antes del último hijo a momentos negativos adicionales tan lejos para ayudar a superar el retraso, sin embargo, acentuar y agravar su fracaso inicial (VYGOTSKY, 1997, p. 142).

sociais, a sua importância também será crescente (LAPLANE & BATISTA, 2008).

Somente assim a criança com deficiência passará a ser percebida e compreendida como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e de potencialidades em emergência, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, espera-se um salto a ser dado pelas crianças público-alvo da educação especial, a partir de sua inserção em ambientes educativos coletivos, do trabalho pedagógico desenvolvido e da ação mediadora dos signos.

Para isso,

É preciso considerar que o aluno com baixa visão pode atingir os objetivos comuns do grupo em um período de tempo maior, para isso, é necessário variar os critérios de avaliação. Os professores precisam introduzir atividades complementares individuais que propiciem ao aluno alcançar os objetivos comuns do seu grupo. Essas atividades podem ser realizadas na própria sala de aula, na sala de recursos multifuncionais ou nos centros de atendimento, tendo como base o trabalho colaborativo (MIOTTO, 2012, p. 60).

Assim, ampliando as considerações do autor, pontuamos que devemos identificar as necessidades infantis, os objetivos de aprendizagem, os critérios de avaliação e realizar algumas adequações no currículo comum. Entendemos que a complementação ao currículo comum é a proposta do AEE, realizada no contraturno do turno de escolarização.

A atuação do docente sobre a ZDP é primordial e poderá favorecer o desenvolvimento cognitivo-linguístico, motor e socioafetivo da criança (VIGOTSKI, 2010).

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, constituiu-se em um estudo de caso, que pretendeu conhecer as percepções dos sujeitos envolvidos sobre o trabalho colaborativo, abrindo espaço para novas possibilidades de trabalho. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada, que pode ser descrita como:

[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Sendo assim, a entrevista semiestruturada permitiu manter o foco no assunto pesquisado. Organizamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Consideramos a entrevista semiestruturada como uma das formas de produção de dados, pois

[...] Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

A pesquisa foi realizada com três professoras que atuavam, à época, em instituições de educação infantil que tinham matriculadas crianças com baixa visão indicadas ao atendimento da educação especial e eram atendidas no turno de escolarização por professores especialistas na área em que desenvolviam trabalho colaborativo com o professor regente no município de Serra/ES. Para exercer essa função, o município exige a formação inicial em Pedagogia e curso de complementação pedagógica na área de Educação Especial – Deficiência Visual.

As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2016, fora do espaço escolar, em um local propício, ou seja, um espaço sem muitos ruídos ou intervenções de outras pessoas. As entrevistas foram audiogravadas e duraram em torno de 30 minutos.

Destacamos que o conteúdo foi transcrito e organizado na forma de relatório logo após a realização destas. Destacamos que as professoras estavam tranquilas e responderam às perguntas com propriedade e segurança, principalmente ao relatarem o trabalho realizado com as crianças. Após esse processo, realizamos a audição e a leitura das entrevistas, com o propósito de nos apropriar dos dados e realizar uma análise consistente e que descreva de forma confiante a proposta do nosso estudo.

Organização e análise dos dados

Nesse momento dialogamos com os dados produzidos mediante as entrevistas semiestruturadas, com as produções acadêmicas e a fundamentação teórica. Ressaltamos a relevância desta fase do estudo, pois resgatamos a temática principal da pesquisa, que é o trabalho colaborativo entre professores regentes e de educação especial para a educação de crianças com baixa visão na educação infantil, tendo em vista a concepção dos professores e as diretrizes que orientam o trabalho colaborativo na instituição de ensino, principalmente, no atendimento das crianças com deficiência visual.

Desse modo, elencamos as principais categorias de análise, a saber: o trabalho colaborativo; avaliação do trabalho colaborativo entre o professor regente e o de educação especial para a criança com baixa visão; a organização e funcionamento do trabalho colaborativo.

O trabalho colaborativo

Escolhemos o trabalho colaborativo, como categoria de análise, pois pretendemos analisar as concepções dos professores sobre essa proposta na educação infantil e no atendimento da criança com baixa visão. Então, iniciamos o nosso diálogo pontuando que o “[...] homem, além de ser produto

do meio em que vive, é também um sujeito ativo do processo de criação desse meio” (VIGOTSKI, 2003, p. 25). Assim, com as entrevistas dos professores pretendemos conhecer o trabalho colaborativo desenvolvido nos CMEIs do município da Serra/ES, identificando os seus desafios e as suas possibilidades no atendimento das crianças com DV, indicadas ao atendimento da educação especial.

Dessa maneira, recorreremos às entrevistadas a respeito da sua definição do trabalho colaborativo na educação infantil. Ambas destacaram a importância da parceria entre as professoras para o desenvolvimento da criança com baixa visão. Ao definir o trabalho colaborativo na instituição de educação infantil, a professora *Gardênia* afirma: “é um apoio para o aluno, é uma ferramenta que auxilia ele a aprender como os colegas através da complementação a partir das suas necessidades” (ENTREVISTA, 14/03/2016).

A professora destaca ainda em sua fala a importância de garantir o desenvolvimento cognitivo dessa criança, sendo um dos objetivos principais da educação infantil. Em conformidade com a definição da professora Gardênia, Miotto (2012) afirma que a ação colaborativa amplia as oportunidades do estudante e permite uma maior interação com os professores, podendo possibilitar a organização de um plano de intervenção que atenda às particularidades do sujeito.

Compreendemos que

o desenvolvimento das crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira, como uma sombra acompanha o objeto que projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 104).

Assim, ao discutirmos a prática pedagógica e o trabalho colaborativo como uma possibilidade de inclusão, percebemos que, apesar de o aprendizado estar diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento, os dois não ocorrem de forma paralela. Desse modo, a proposta pedagógica deve atender às particularidades infantis, considerando o seu desenvolvimento como

um processo dinâmico, complexo, influenciado por fatores internos, externos e, sobretudo, pelas interações sociais.

As professoras *Hortênsia* e *Margarida*, ao conceituarem o trabalho colaborativo, enfatizam em suas falas a importância da parceria entre as professoras regentes e especializadas, visto que elas entendem que o trabalho colaborativo deve ser realizado em parceria, com planejamento em conjunto, de maneira a definir “o que fazer em sala de aula, para o desenvolvimento do aluno com deficiência” (ENTREVISTA, HORTÊNSIA, 14/03/2016).

Entendemos que o trabalho colaborativo, na concepção das professoras, é um atendimento que contribui para o processo de inclusão escolar. A abordagem histórico-cultural nos auxilia nessa reflexão, com a discussão de conceitos fundamentais em nossa pesquisa como a mediação, a intervenção pedagógica de qualidade e a ZDP. Para que o trabalho pedagógico possa ser significativo para o desenvolvimento da criança com deficiência visual, é necessário um contexto que atue sobre processos psicológicos, conhecimentos e saberes em processo de formação. E, no caso dessa criança que necessita de um atendimento especializado, esse trabalho necessita de atenção especial, de maneira a atender às peculiaridades dessa criança.

Nas instituições de ensino, os equipamentos, os materiais e os recursos disponíveis são fundamentais para atender às peculiaridades das crianças que apresentam DV. Os recursos mais utilizados são os ópticos (lentes prescritas por um oftalmologista), não-ópticos (plano inclinado e acessório) e os pedagógicos, que podem ser confeccionados ou adaptados, de acordo com a necessidade infantil (BRASIL, 2007). Compreendemos que, além de equipamentos e recursos específicos, a proposta de inclusão necessita de um apoio pedagógico para auxiliar o professor nesse processo e atender as suas demandas. Portanto, defendemos a organização de um currículo comum que movimente toda a instituição, sendo flexível, significativo e que compreenda as limitações e possibilidades das crianças no contexto da sala de atividades.

Avaliação do trabalho colaborativo entre o professor regente e o de educação especial para a criança com baixa visão

Iniciamos a presente categoria com o estudo de Nuernberg (2008), ao destacar as contribuições de Vigotski sobre a educação da pessoa com deficiência. Embora tecidas em um contexto histórico e cultural distinto do mundo contemporâneo, trazem pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia das pessoas com deficiência, sobretudo daquelas com deficiências sensoriais.

Nas entrevistas, todas as professoras apontaram que a carga horária disponibilizada para o atendimento a essas crianças dificulta a comunicação entre os professores regulares e da educação especial.

Às vezes temos que escolher duas escolas para trabalhar, em alguns casos até em turnos diferentes. Aí fica aquela coisa, a gente trabalha dois dias em uma escola, e três em outra [...] você sente que não pertence a lugar nenhum, pois temos apenas 50 min para planejarmos juntas (ENTREVISTA, GARDÊNIA, 14/03/2016).

A carga horária quebrada é uma desvantagem. Temos que trabalhar em duas escolas para completar as horas de trabalho. Nunca tem vaga completa para trabalhar em CMEI com baixa visão com carga, só quando o aluno tem cegueira, aí a carga horária é completa (ENTREVISTA, MARGARIDA, 14/03/2016).

Percebemos que as professoras necessitam de mais tempo em comum dentro do CMEI para planejar as atividades para as crianças com deficiência visual. Concordamos com Gebrael e Martinez (2009, p. 2) ao afirmarem que “[...] a visão desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e na sua interação com o mundo exterior, sendo motivadora da comunicação, socialização e independência”. Assim, as informações advindas do ambiente contribuem para o desenvolvimento social, físico e emocional da

criança, por isso os estímulos, a organização e o planejamento são fundamentais no processo educacional.

As professoras Margarida e Gardênia avaliam o trabalho colaborativo como bom, mas apontaram que a comunicação entre as professoras regulares e da educação especial deveria ser realizada em um horário e local específico, de forma a ocorrer na jornada de trabalho destes profissionais. Para estas professoras, a parceria colaborativa só não é mais efetiva pela falta de uma política própria que apoie e dê auxílios aos professores para que essa parceria ocorra de forma eficaz

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que desafios e conflitos são comuns nas relações tecidas no trabalho colaborativo, mesmo considerando que a meta da instituição escolar é a aprendizagem significativa das pessoas. Os autores ainda nos alertam para outros fatores que dificultam a organização de uma prática efetiva de inclusão escolar, sendo “[...] um fenômeno que ainda não existe nas escolas brasileiras” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 127).

Apesar das dificuldades apresentadas pelas professoras, compreendemos que a proposta do trabalho colaborativo é uma alternativa profícua para o movimento de inclusão escolar, principalmente quando nos referimos ao atendimento da criança com baixa visão na primeira etapa da educação básica.

Organização e funcionamento do trabalho colaborativo

Discorrendo sobre cooperação e colaboração, Carvalho (1994) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de

tarefas, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros.

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Nesta perspectiva, a professora *Hortênsia* descreve que no trabalho colaborativo realizado a professora regente sempre compartilha o seu planejamento e assim fazem as adaptações, ou realizam atividades nas rodas de conversa: “Às vezes também ‘trocamos’ de lugar, ela se dedica mais ao (nome da criança) e eu fico com as outras crianças, para não ficar aquela coisa de ‘meu’ aluno. Tem funcionado bem” (ENTREVISTA, 14/03/2016).

Podemos perceber, no relato da professora, a liderança compartilhada na educação da criança com baixa visão. Trata-se de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas em parceria reflexiva por ambas – professora regular e professora de educação especial.

A relação de colaboração entre as professoras revela a importância do adulto no processo de desenvolvimento infantil, desde os primeiros anos de escolarização. Dessa maneira, ratificamos a relevância da abordagem histórico-cultural para sustentar o nosso estudo, pois Vigotski (2000) aponta a mediação como uma ação fundamental para o desenvolvimento de uma prática intencional e pensada de acordo com as particularidades do sujeito, tendo em vista as suas condições físicas cognitivas ou sensoriais.

França (2012) destaca que o processo de inclusão escolar se constitui num contexto histórico, social e político, sendo resultante, portanto, das condições concretas da organização escolar, do sistema de ensino e, conseqüentemente, das relações de trabalho estabelecidas na sociedade.

Sendo assim, podemos compreender nos relatos das professoras que o trabalho colaborativo é fundamental para garantir o desenvolvimento das crianças com baixa visão na educação infantil e que a parceria entre professora

regente e professora especializada precisa ser bem elaborada. Por isso acreditamos na potência do trabalho colaborativo, ao propor ações conjuntas entre os profissionais especializados e os professores da sala de aula comum.

Ao investigarmos as concepções dos professores sobre as diretrizes que orientam o trabalho colaborativo na educação infantil, percebemos que as professoras destacam o conhecimento de propostas nacionais e municipais ou afirmam que não possuem conhecimentos das diretrizes³⁶.

A professora Gardênia afirma que conhece

[...] alguns documentos do MEC que falam sobre a deficiência visual, mas não são específicos para a educação infantil. Sobre a educação infantil, nós estudamos aqui no CMEI as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O município nos oferece várias formações, mas, assim, é sempre sobre a prática, sobre o como fazer [...] (ENTREVISTA, 14/03/2016).

Os documentos municipais foram citados na entrevista pela professora Hortência: “Como documento, a Serra disponibiliza no início do ano um caderno com os documentos e relatórios que devemos fazer durante o ano. Também tem nesse caderninho as nossas atribuições de acordo com o MEC. Nada específico da educação infantil” (ENTREVISTA, 14/03/2016).

Isto posto, compreendemos a importância da formação continuada para a efetivação de ações que contribuam efetivamente com o processo de inclusão desde a primeira etapa da educação básica. Vilaronga (2014) destaca que trabalho colaborativo baseado na parceria pode constituir-se como um caminho para a proposta da formação continuada “no chão da escola” envolvendo todos os profissionais.

Com a abordagem histórico-cultural percebemos que conhecer a criança é fundamental para o professor organizar uma prática pedagógica capaz de atender às particularidades infantis. Desse modo, as observações, o planejamento e os objetivos propostos para a criança são fundamentais para o seu aprendizado.

³⁶ Uma professora afirma que não apresenta conhecimentos das diretrizes.

Assim, reconhecemos que a organização e funcionamento do trabalho colaborativo no município da Serra/ES necessita de estudos, esforços e reflexões para atender aos desafios e possibilidades presentes no município.

Considerações finais

Neste estudo, percebemos a necessidade de trabalhar com a criança com deficiência visual desde os primeiros anos de vida, tornando-se fundamental seu ingresso na instituição de educação infantil, formando os professores e tornando o ambiente propício para o seu aprendizado. Para isso, argumentamos a favor do desenvolvimento de atividades colaborativas entre professores da educação especial e educação infantil para a inclusão das crianças com deficiência visual. Reconhecemos que ainda são propostas que se constituem enquanto campo de pesquisa e, sobretudo necessitam de estudos e reflexões que contemplem a temática.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais. (CAPELINI e MENDES, 2007, p. 125).

Com os dados produzidos entendemos que a educação infantil é primordial para a aquisição do aprendizado, principalmente nos primeiros anos de vida, quando a criança encontra-se em período inicial de desenvolvimento e o seu sistema nervoso está sendo moldado a partir das experiências e estímulos recebidos e internalizados no ambiente em que vive. Assim a estimulação pedagógica para criança com DV é extremamente importante para o seu desenvolvimento e reconhecimento de suas potencialidades, além de minimizar as ocorrências de possíveis déficits de linguagem na primeira infância.

A literatura acadêmica investigada indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colaborativa pode criar um ambiente rico em

aprendizagens, propiciando a todos os sujeitos envolvidos nesse processo uma experiência gratificante.

Os estudos em torno da abordagem histórico-cultural contribuíram para a presente pesquisa, pois compartilhamos os estudos de Vigotski (2010) ao entender que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da criança deva ser observado de forma prospectiva, isto é, devemos focar nossa atenção sobre os processos que ainda precisam ser dominados na sua trajetória acadêmica. Entendemos, assim, que a ZDP permite transformações no desenvolvimento humano, a partir de uma ação intencional do professor.

Portanto, apostamos em um trabalho colaborativo que abarque todos os profissionais envolvidos em uma proposta inclusiva, visto que entendemos que as situações desafiadoras compartilhadas mobilizarão interações, diálogos, busca de novos conhecimentos e transformação nos modos de trabalho individuais e coletivos, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático (COTONHOTO, 2014).

O apoio do profissional na sala de aula não é apenas estar ali observando, mas demonstrando e agindo para que o professor veja a ação como um modelo a ser seguido. É recomendável, portanto, que as escolas de educação infantil incorporem em seu projeto político pedagógico a participação de todos os profissionais de apoio e áreas de assessoramento, considerando-se as modalidades e estratégias a serem implementadas, a distribuição do tempo, as metodologias de ensino que favorecem a inclusão, dentre outros aspectos.

Assim a vida se revela como um processo de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Nesse contexto, as ideias e os movimentos emergentes na educação devem ocorrer movidos por uma aspiração de criar uma nova realidade que se configura a partir do momento que nos libertamos de formas sociais que mutilam e deformam não somente a educação e sim a própria vida (VIGOTSKI, 2010).

É preciso reafirmar que, apesar das possibilidades que impulsionam o ensino colaborativo, a sua prática isolada não é a “solução” para a inclusão escolar das crianças com deficiência, uma vez que a inclusão escolar envolve, entre outros fatores: um ensino público de qualidade; recursos financeiros; formação (inicial e continuada); uma revisão da concepção de educação para todos e de criança, concebendo-a efetivamente como um sujeito social, histórico e cultural que participa ativamente do contexto em que vive.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.** Brasília: MEC/SESP, 2008.

Disponível

em:

http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

Acesso em: 23 mar. 2012.

_____. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual.** Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação. SEESP/ SEED. Brasília, 2007.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). **Manual de Ferramentas Web 2.0 para Professores.** Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; MENDES, Enicéia. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In.: **Educere et Educare Revista de Educação**, vol. 2, n. 4, jul/dez, 2007, pp. 113-128.

COTONHOTO, Larissy Alves. **O currículo e o atendimento educacional especializado na educação infantil:** possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese, UFES, 2014. 264p.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 115-122, 2007.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **A inclusão escolar no contexto da Educação Infantil**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e práticas de Ensino - UNICAMP, p. 68-89, 2012

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES** [online]. 2006, vol. 26, n. 69, p. 163-184.

LAPLANE, A.L.F; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**. Campinas, 2008.

GALVÃO, Nelma de Cassia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil**. UFBA, 2005. 178f.

GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. **Independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: colaboração com professores na pré-escola**. Temas sobre Desenvolvimento 2010; 17(99):104-11.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Marcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de ciências humanas**, v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1. 208 p.

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

MIOTTO, Sayonara. **O trabalho colaborativo entre professor da sala comum e o professor do atendimento educacional especializado.** Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. UFES – Campus São Mateus, 2012. 72p.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

ORRU, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Rev Hum Med**, Ciudad de Camaguey , v. 10, n. 3, p. 1-11, dic. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha e revisão de Max Weleman. **Psicologia**. USP [online]. 2010, vol. 21, n. 4, p. 681-701.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA COM O TEMA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

TEACHERS' EDUCATION: EXPERIENCE WITH HIGH SKILLS/GIFTED STUDENTS THEME

Roberto Carlos Machado³⁷

Helen Cristina Correia³⁸

Resumo: Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a formação do professor que atua em sala de aula com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação. A pesquisa, que se pauta numa abordagem qualitativa, contou com a participação de quinze professores dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Ressalta-se a participação de professores de artes e educação física, os quais atuam com todos os alunos. O instrumento utilizado para investigação foi questionário semiestruturado, dando liberdade aos entrevistados de expressar livremente suas ideias e concepções sobre altas habilidades. O estudo tomou como referência a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. A análise dos dados sinaliza que altas habilidades/superdotação é um tema pouco aprofundado na formação docente, e indica que as políticas públicas nessa área de conhecimento apresentam carência em investimentos na circulação de informações sobre altas habilidades, para que os professores possam refletir sobre suas práticas cotidianas na intervenção com esses alunos.

Palavras-chave: Educação especial. Altas habilidades/superdotação. Formação docente.

Abstract: This study aimed to reflect on the education of the teacher who works in the classroom with students who exhibit signs of high skills/giftedness. Having a qualitative approach this research included the participation of fifteen teachers, from the early years to the final years of primary school, emphasizing the participation of professors of Arts and physical education, which work with all students. The instrument used for investigation was semi-structured questionnaire, giving liberty to the respondents to freely express their ideas and conceptions about high skills. The study follows the cultural-historical perspective of the human development. The data analysis indicates that high skills/giftedness is a theme not sufficiently worked on teacher training and indicates that the public policy in this area of knowledge presents lack of investments in the circulation of information about high skills so teachers may reflect on their daily practices in the intervention with those students.

Keywords: Special education. High skills/giftedness. Teacher education.

³⁷ Aluno do curso de curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação. Professor da rede municipal de Cariacica. Email: robertocmachado@ig.com.br

³⁸ Professora Mestre do curso de Especialização Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Inclusão, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação, pedagoga da rede municipal de Vitória. Integra o Grupo de Estudos sobre Autismo, vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da Ufes. Email: helen.correia@hotmail.com

Introdução

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão do curso de Especialização Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com o Ministério da Educação, finalizado em março de 2016.

Neste trabalho temos como objetivo refletir sobre a formação do professor que atua em sala de aula com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação.

Diferentes termos e teorias são utilizados para se referir aos alunos com altas habilidades/superdotação. Segundo Miranda (1998, p. 67),

há uma profusão de novos termos como redes neurais, inteligência artificial (Minsky), inteligências múltiplas (Gardner), ecologia cognitiva (Levy), inteligência emocional (Goleman), inteligência criadora (Marina).

Nesse trabalho adotamos o termo altas habilidades/superdotação por estar em consonância com os documentos oficiais e com a legislação que normatiza a educação especial. Ao nos referirmos ao sujeito público-alvo da educação especial, acrescentamos o termo “indício” antes do termo altas habilidades/superdotação. Isto porque indício é a provável existência de sinal, vestígio. Assim, o termo “indícios de altas habilidades/superdotação” é a terminologia que “[...] expressa mais claramente o nosso entendimento quanto à constituição do sujeito, aqui percebido como resultante da interação dos fatores biológicos com os processos sociais e culturais” (CRUZ, 2014, p. 16). Dessa forma, ao tratar desse tema, estamos nos referindo a sujeitos em formação, e, como tal, recebem influências da sociedade na qual estão inseridos por meio de sua história e de sua cultura.

O principal documento que ampara o sistema educacional brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, e tem em seu Capítulo V a garantia do atendimento aos alunos público-alvo da educação

especial. Sobre a formação dos profissionais, o art. 59 inciso III aponta que, para o atendimento especializado a esses alunos, os professores deverão ter especialização adequada e, para o ensino regular, os docentes necessitam ter capacitação para a inclusão desses alunos.

Apesar da atenção à formação continuada, seja especialização ou capacitação dos professores, ainda existem diversos pontos para reflexão sobre a maneira mais apropriada dessas formações. Os dados analisados apontam que existem ações formativas voltadas para a educação especial, principalmente para o atendimento às pessoas com deficiências e transtornos, mas muito pouco para altas habilidades/superdotação, apesar de a legislação e as políticas voltadas para o tema preverem investimento também em cursos para atender a essa temática (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Diante do exposto, podemos considerar que a escola pode contribuir para o sucesso ou o fracasso desse aluno: o fracasso muitas vezes por falta de conhecimento sobre o tema, e o sucesso quando professores têm um mínimo de conhecimento sobre altas habilidades/superdotação, o que, por sua vez, pode proporcionar ações que estimulam sua capacidade e criatividade.

Formação do professor que atua com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação

Para o atendimento a esse público, a legislação estabelece formações para a atuação na área da educação básica. Novas adequações legais foram se fazendo necessárias para garantir o direito ao atendimento a esses alunos. A LDB nº 9.394/96, no art. 58 em seu caput, traz o entendimento da educação especial como modalidade de educação escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ao lado da definição do público-alvo da educação especial, o art. 59 aborda os direitos que esses alunos têm assegurados pelos sistemas de ensino. Entre esses direitos, está a formação dos professores que atenderão a esses estudantes. O inciso III desse artigo traz a seguinte redação: “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” (grifo nosso).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina, no art. 12, que, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Destaca, ainda, no art. 13, as atribuições do professor para o Atendimento Educacional Especializado.

O município de Cariacica, acatando as orientações das normas legais do âmbito federal, por meio do Conselho Municipal de Educação de Cariacica, editou a Resolução nº 07/2011, que fixa normas para a educação básica no sistema municipal de ensino e trata da organização do ensino. O art. 106 determina que a Secretaria Municipal de Educação e as unidades de ensino proverão a organização de sua atividade educativa, garantindo nas classes comuns e na educação especial professores capacitados e especializados. Assim, o inciso VII da referida legislação aponta que a Secretaria de Educação e as escolas proverão a formação em serviço e a formação continuada dos profissionais.

Constatamos que a legislação traz orientações sobre a formação dos professores, aponta objetivos e relata as atribuições desses profissionais. Por outro lado, nesse contexto, algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no campo educacional, abordando questões referentes a altas habilidades/superdotação na formação de professores, inicial ou continuada.

Freitas e Perez (2012, p. 7) nos dizem que

[...] é no entrelaçamento da educação geral, da educação especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais – altas habilidades/superdotação – seja implementado.

Nesse contexto, Barreto e Mettrau (2011) apontam para a importância de se pensar ou (re)pensar o currículo na formação de professores e apresentam sugestão para promoção dessas formações. De acordo com as autoras, quanto mais informação sobre o tema for difundida no ambiente escolar, maior será a contribuição para os debates em torno do público-alvo da educação especial, o que poderá beneficiar a todos os alunos.

Freeman e Guenther (2000) salientam que o trabalho com os alunos tem como base a ação do professor e o coloca como a pessoa chave, o mediador, no processo educacional.

Barreto e Oliveira (2000, p. 73) lembram que, para ser professor, é preciso estar em constante reformulação de teorias e práticas.

Faz-se necessário, assim, que o professor seja um eterno pesquisador, em constante reformulação de seus modos de pensar, ser e agir. O rompimento das barreiras étnicas, culturais e econômicas é de fundamental importância para o desenvolvimento e a propagação do saber, levando à mudança de determinados paradigmas que 'envidraçam' e 'atarracham' o professor.

Barreto e Oliveira (2000) apontam que, para atender a alunos público-alvo da educação especial, é necessário um profissional que esteja preparado para desafios, para o diferente, para a interação, para as diversas possibilidades no âmbito educacional.

Para Freeman e Guenther (2000, p. 147),

Não parece ser necessário que o professor de crianças bem-dotadas seja, ele mesmo, uma pessoa excepcionalmente capaz, mas é evidente que ele deve demonstrar e cultivar interesse por esse tipo de trabalho, alargar sua visão sobre a problemática da dotação e talento humano, esclarecer sua própria posição e valores em relação à área, e sobretudo aprender, estudar, adquirir o conhecimento necessário para melhor se desincumbir de sua tarefa.

Pela literatura, percebemos que orientações/recomendações para que os professores tenham formação continuada constituem um acervo significativo tanto no aspecto legal quanto nas pesquisas científicas, mas onde buscar formação que orienta o trabalho com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação?

Com as dificuldades apresentadas quanto à formação de professores para essa área da educação especial, a Secretaria de Educação Especial do MEC iniciou a criação de Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados do Brasil, a partir de 2006.

Anjos (2011) diz que a criação desses núcleos foi para reduzir os entraves no que dizem respeito à educação de alunos que apresentam indícios

de altas habilidades/superdotação, incentivar a formação de profissionais e estimular o desenvolvimento de programas que iriam atender àqueles que necessitavam desse apoio (BRASIL, 2006).

Concepções teóricas sobre altas habilidades/superdotação

Em diferentes contextos históricos e culturais, constatamos a presença de sujeitos com potencial acima da média. Via de regra são as pessoas que desempenham atividades importantes no seu grupo social, pensando em resultados para o bem coletivo.

Tendo como referência os estudos da abordagem histórico-cultural, entendemos que o desenvolvimento social, psicológico e biológico do homem resulta de sua interação com a sociedade na qual está inserido, possibilitando seu crescimento como sujeito histórico e cultural, ou seja, como produto dessa cultura e, ao mesmo tempo, como produtor. Nesse sentido, à luz do pensamento de Vygotsky, Oliveira (1999, p. 78) afirma que

[...] a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas.

A partir disso, consideramos ser possível inferir que as altas habilidades dependerão, em grande parte, dos estímulos que crianças e jovens receberem do meio em que vivem.

Nessa parte do texto, apontaremos alguns conceitos de altas habilidades/superdotação. Primeiro será abordado o conceito que consta na legislação e em seguida conceitos desenvolvidos por alguns teóricos.

O MEC, por meio das Políticas Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2008), destaca que os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, MEC, 2008).

Com a mesma linha reflexiva, a Resolução nº 4 de 2009 define alunos com altas habilidades/superdotação:

[...] aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Quanto ao campo teórico, a literatura traz diversos conceitos sobre altas habilidades/superdotação.

Renzulli (2004), ao fazer uma retrospectiva de vinte e cinco anos de seu trabalho desenvolvido com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, o qual está relacionado à identificação e aos modelos de enriquecimento, aponta três características para identificar um aluno com altas habilidades/superdotado. Esse sujeito precisa ter capacidade acadêmica acima da média, se envolver de forma intensa com o trabalho ou estudo a ser realizado e grande potencial criativo; porém essas características não necessariamente precisam estar presentes ao mesmo tempo. Ele aponta que a capacidade acadêmica deve sempre se manter em níveis acima da média de forma contínua, já o envolvimento com o trabalho a ser realizado e o grande potencial criativo não se farão presentes ao mesmo tempo. Dessa forma, a capacidade acadêmica está em alguns momentos em sintonia com a capacidade criativa ou com o envolvimento com o trabalho, e também sintoniza os três ao mesmo tempo.

Guenther (2006) trabalha com o conceito de altas habilidades/superdotação utilizando termos como capacidade elevada, talento e dotação para caracterizar esses sujeitos. De acordo com a autora,

Capacidade é a característica que torna possível o desempenho de alta qualidade, nos diversos setores, vias e avenidas de atividade humana, propiciando alcançar sucesso. Embora a conceituação de capacidade não seja simples, talento em si é facilmente reconhecível no contexto das interações entre as pessoas, e delas com o mundo, mesmo em dimensão de tempo relativamente pequena (GUENTHER, 2006, p. 21).

Ainda segundo Guenther (2006, p. 21), a palavra talento

[...] é às vezes associada ao desempenho superior em artes, tais como pintura, teatro, música, escultura, mas o conceito de talento como capacidade elevada abrange todas as áreas de atributos e características humanas admiradas e valorizadas pela cultura e pelo momento histórico em que a pessoa vive, ou viveu. Talento como capacidade elevada é uma abstração ancorada nos valores vigentes em cada momento, dentro de um referencial relacionado ao que a cultura valoriza e aprecia.

Já Gardner (1995), por meio da teoria das inteligências múltiplas, quebra o paradigma do modelo tradicional de conceber a inteligência humana como algo mensurável. Ele questiona a concepção de que a capacidade do homem pode ser mensurada por testes.

Em suas pesquisas, Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, que tem como características “as sete inteligências”, que são a inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A teoria das inteligências múltiplas trouxe uma abordagem sobre a forma de como essas inteligências se manifestam, podendo ser isoladas, ou não, e mostra que o fato de não ter desenvolvido estudos acadêmicos não faz o indivíduo ser menos inteligente.

Para Winner (1998), os indivíduos superdotados apresentam três características. São elas: a precocidade, em que a criança inicia o domínio de alguma área de conhecimento em idade anterior à média; uma insistência em fazer as coisas a seu modo; além de aprender mais rápido, o aprendizado é qualitativo e autônomo, pois “[...] elas precisam de ajuda ou ‘empurrões’ mínimos de adultos para dominar sua área” (WINNER, 1998, p. 12). A autora destaca ainda que em boa parte do tempo as crianças ensinam a si mesmas, e há um desejo imenso de dominar. Nessa característica, as crianças exibem um interesse intenso e obsessivo, uma habilidade de focalizar agudamente, o que veio a ser chamado de uma “fúria de aprendizagem”.

Freeman e Guenther (2000, p. 23), ao abordarem o conceito de pessoas superdotadas, apontam:

São aquelas que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja numa amplitude de realizações, ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais.

Diante dos conceitos apresentados, adotamos como princípio norteador deste trabalho o conceito do MEC. Ao tratar do tema altas habilidades/superdotação, e ao referir aos alunos, utilizamos o termo indício de altas habilidades/superdotados, por estar tratando de sujeitos em formação dentro de um contexto social, cultural e histórico. Esse contexto fornece pistas sobre a formação desse sujeito para além da escola, as quais podem proporcionar uma expectativa de melhor atendimento.

Metodologia do estudo

Conforme já foi mencionado, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a formação do professor que atua em sala de aula com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação.

Essa investigação tem caráter qualitativo e constitui-se em um estudo exploratório (GIL, 2008; RAMPAZZO, 2009) de maneira a buscar, junto com os professores, informações sobre sua formação inicial e continuada para a prática pedagógica com os sujeitos que apresentam altas habilidades/superdotação.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental do município de Cariacica com professores que atuam no ensino fundamental de nove anos, envolvendo docentes que trabalham com turmas dos anos iniciais e também professores por área dos anos finais do processo de escolarização.

Para a coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas, realizadas na própria escola dos participantes, conforme a disponibilidade de cada um. Foram convidados todos os professores que atuam nos turnos matutino e vespertino. Houve a participação voluntária de quinze docentes, sendo cinco que atuam nos anos iniciais e dez que trabalham por área, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, incluindo nesse grupo os professores de artes e educação física, que atuam com alunos de todos os anos do ensino fundamental.

A pesquisa envolveu um total de quinze professores, com idade entre trinta e sessenta e dois anos, perfazendo a média simples em torno dos quarenta e dois anos de idade.

As informações apresentadas apontam que o grupo de professores, em sua maioria, possui especialização em alguma área da educação, sendo que

do grupo pesquisado apenas uma professora não declarou ter curso de pós-graduação. Dessa forma, o percentual de professores especialistas supera a casa de noventa por cento, e, ao analisar os profissionais com especialização no que se refere à educação inclusiva e educação especial, esse índice fica em torno de trinta e três por cento.

Para organizar e analisar os dados coletados na pesquisa elegemos eixos de trabalho. Para este artigo nos deteremos nas questões que se relacionam com a formação inicial e continuada dos docentes, bem como características que o professor deve ter para atuar com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação.

Na análise de dados, procuramos estabelecer diálogo entre a fala dos professores e os referenciais utilizados, com o propósito de alcançar os objetivos deste trabalho.

Acerca da identidade dos participantes da pesquisa, é importante esclarecer que os professores serão identificados por algarismos sequenciais de um a quinze, precedido do termo docente.

Assim, são analisadas as questões relacionadas ao tema altas habilidades/superdotação na formação inicial e continuada dos professores.

Experiências com o tema altas habilidades/superdotação na formação dos professores

Ao serem questionados se em suas formações houve abordagens sobre educação especial e se tiveram algum tema relacionado a altas habilidades/superdotação, a grande maioria dos professores respondeu que o tema educação especial esteve presente na formação, se não foi na inicial, foi na continuada, por meio de especialização, cursos de extensão, cursos avulsos ou ofertados pela própria Secretaria de Educação. Em torno de cinquenta por cento responderam que em suas formações não houve trabalhos envolvendo AH/SD, e quando houve, de acordo com os relatos, foram apenas citados ou mencionado de forma superficial. Somente uma professora sinalizou que em um curso de especialização em educação especial o tema foi abordado.

De acordo com as informações fornecidas pelo grupo de professores, a maioria possui curso de pedagogia. Mas, pergunta-se, e as outras

licenciaturas? Pelos dados apresentados, os professores de áreas específicas são os que menos tiveram aproximação com o tema educação especial em suas formações iniciais.

Nesse contexto, os professores reconhecem que a formação docente não se situa apenas na graduação, mas durante toda a vida laboral. Consideram que, para atuar com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação, é necessário conhecimento sobre esse campo da educação especial, seja a nível de capacitação ou especialização.

A contribuição do Docente 2 aponta: “O docente deve ter interesse em conhecer e aprender ‘o novo’. Estar disposto a adquirir informações e conhecimentos que venham melhorar sua atuação”.

O Docente 2 ainda afirma que

O professor deve estar sempre se formando, sempre se atualizando, independente de qualquer coisa. Se houver cursos especializados na área, é importante o docente tomar conhecimento e usufruir de tais informações.

Considerando o que determina a Resolução nº 1/2006, no que se refere à formação de professores do curso de pedagogia, Artigo 4º, inciso X os orienta a ter consciência da diversidade, do respeito às diferenças ambiental, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, etc.; sinaliza que o professor precisa se conscientizar que os alunos formam um grupo heterogêneo, ao qual atende, e aponta a necessidade de estar sempre se atualizando.

Nesse sentido, pensar sobre a heterogeneidade que existe em uma sala de aula nos remete à necessidade de formação continuada nas diversas áreas de conhecimento; por isso é importante a circulação de informações em todos os espaços educacionais que levem os profissionais a refletirem sobre suas práticas.

Diante do grupo heterogêneo na sala de aula e na perspectiva de pensar a diversidade no desenvolvimento do aluno e sua formação, o Docente 14 faz a seguinte afirmação:

Considero importante que este profissional receba treinamento nesta área para poder criar situações adequadas de estímulo às altas habilidades do aluno. Um alguém que não saiba lidar com isso não saberá como direcionar, promover o desenvolvimento e o entendimento da criança em questão.

O posicionamento do Docente 8 aponta que, para ele, não é necessária uma formação específica, “mas um estudo mais aprofundado que ajude o professor a lidar com essa realidade”.

Freeman e Guenther (2000), ao abordar a função do professor, indicam que todo o trabalho educacional tem como base a ação do professor que atua direto com o aluno, e para o aluno com indícios de altas habilidades/superdotação não é exceção.

Dessa forma, o professor é colocado como o principal mediador das ações educacionais no contexto escolar, em um processo social e histórico, com o objetivo de alcançar níveis de excelência no desenvolvimento dos alunos.

O processo de mediação social, na perspectiva histórico-cultural, ocorre entre o homem e o mundo (objetos) e com outros homens na sociedade. Na escola, essa mediação assume um caráter intencional, quando visa ao desenvolvimento do educando. A partir de uma ação intencional, o professor medeia a relação entre o aluno e o conhecimento. Ao discorrer sobre o desenvolvimento e o aprendizado, Vygotsky (2007) refere-se à zona de desenvolvimento proximal e distingue dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, caracterizado por processos já estabelecidos e o potencial, caracterizado por processos em formação, que podem ser ativados a partir do auxílio do professor ou de outra criança.

Assim, na escola o professor se torna o principal mediador do desenvolvimento das potencialidades do aluno. Da mesma forma, Colaço et. al (2007, p. 54) afirmam:

No ambiente escolar, situações didáticas que favorecem o intercâmbio entre as crianças e destas com o professor são ricos espaços de discussão que geram uma contínua construção de mediadores semióticos envolvidos na realização de tarefas. Tanto professores como alunos participam desse processo, criando estratégias que melhor viabilizam a resolução de problemas. Isto implica situações de aprendizagens para ambos.

Nesse sentido, buscamos, junto com os professores que participaram da pesquisa, compreender quais características deve ter o professor para atuar com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação.

Na opinião do Docente 15, no processo de mediação com os alunos, o professor não deve se considerar o detentor do saber.

É necessário que ele esteja mais flexível na sua prática, às vezes os conteúdos tomam rumos diferenciados pela influência desses discentes em sala de aula. O professor precisa entender que esse aluno também poderá ser um motivador em sala de aula, o que o aproximará do grupo. Esse profissional necessita estar em constante atitude de pesquisa junto com esse aluno, ele será o motivador ou quem pode 'matar' essa habilidade.

Entre outros aspectos, os professores apontaram como características desse profissional: ser paciente, proativo, tranquilo, encorajador, articulador, dinamizador, observador, criativo, olhar sensível, que goste de desafios, que se atualize sempre, que estude continuamente.

Para refletir sobre as características do docente que se propõe a trabalhar com alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação, Oliveira e Barreto (2000) sinalizam que é fundamental o professor estar preparado para enfrentar desafios, vivenciar situações difíceis e ser um facilitador para esses alunos.

Também foi indagado aos sujeitos da pesquisa, se, para atuar junto a alunos que apresentam indícios de altas habilidades/superdotação, o professor também deve ter altas habilidades/superdotação. Do grupo pesquisado, quatorze profissionais responderam que o professor não precisa ter altas habilidades/superdotação, porém, precisa ter determinada postura e atitude quanto ao trabalho a ser desenvolvido com o aluno, o que irá proporcionar seu melhor desenvolvimento.

Nesse sentido, o Docente 2 diz que *“O docente deve ter interesse em conhecer e aprender ‘o novo’. Estar disposto a adquirir informações, conhecimentos que venham melhorar sua atuação”*.

Para o Docente 6, o professor *“precisa apenas de entender a necessidade que o aluno precisa para se desenvolver, como por exemplo dar os estímulos adequados”*.

O Docente 15, ao abordar sobre sua prática em sala de aula, afirma que

O educador precisa respeitar essa necessidade do educando e suprir essas necessidades. Já estive nesse lugar de ter um aluno assim e é difícil para conduzir o processo. É necessária muita dedicação e busca pelo conhecimento.

Nesse sentido, de acordo com Freire (2006, p. 29), ensinar exige pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire (2006) nos instiga a refletir sobre nossa prática, nossa formação e sobretudo se somos professores pesquisadores, pois é por meio da pesquisa, que é um processo inerente ao docente, que será possível alcançar níveis de excelência na prática de ensinar e aprender.

Considerações finais

A proposta de investigar experiências sobre o tema altas habilidades/superdotação que os professores vivenciaram ou vivenciam em suas formações (inicial ou continuada), bem como que características o docente deve ter para trabalhar com esse aluno, deve-se à inquietação em observar no cotidiano escolar posicionamentos pouco nítidos sobre conceitos de altas habilidades, e, por outro lado, de haver pouca ou nenhuma referência teórica sobre AH/SD nesse espaço. Nesse contexto, o que se faz para o desenvolvimento desses alunos ainda é pouco.

Os professores trouxeram contribuições significativas que permitem inferir sobre o que eles já conhecem sobre o tema e o que ainda se faz necessário investigar. Todos os pesquisados de alguma forma já têm algum conhecimento sobre altas habilidades/superdotação, mesmo que seja de “ouvir dizer”.

Ao pensar sobre que tipo de aluno é esse, que características ele tem, como encontrar esse aluno, qual ou quais instrumentos utilizar para identificá-lo, qual a proposta pedagógica para suprir suas necessidades, as respostas a esses questionamentos deveriam vir na formação dos professores, seja inicial ou continuada. Porém, o que se detectou na pesquisa foi a presença de informações às quais a maioria teve acesso por meio de palestras, cursos livres e, em alguns casos, especialização em educação especial, mas sem aprofundar no tema.

Quando se faz referência a alunos com altas habilidades, percebe-se que as instituições trabalham “ainda” pensando no aluno padrão, ou seja, na média, por meio das probabilidades citadas por Guenther (2006). Nessa média, encontramos o grupo mais homogêneo, porém, a escola é um espaço de tensões e de desafios a cada momento.

Nesse sentido, Jesus e Vieira (2011) apontam as dificuldades encontradas nas instituições que trabalham com a perspectiva do aluno padrão, em contextos heterogêneos, onde os alunos possuem ritmos diferenciados de aprendizagem. Para trabalhar nesse contexto heterogêneo se fazem necessárias posturas reflexivas e críticas dos professores. Para Jesus e Vieira (2011),

Cabe valorizar perspectivas de formação que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de Educação Básica (p. 146).

Os autores nos colocam em momentos de reflexão que instigam a sair da “zona de conforto”, quebrar paradigmas e ser ator ativo nas ações que perpassam o trabalho docente. Para sair dessa “zona de conforto”, devemos buscar, por meio do diálogo, proporcionar a circulação de informações. De acordo com Barreto e Mettrau (2011), as informações sobre altas habilidades não devem ser apenas voltadas para conceitos e características, mas direcionar-se para o processo ensino-aprendizagem, por meio de planejamentos que atendam aos alunos com indícios de altas habilidades/superdotação em suas especificidades.

Diante do exposto, é possível concluir que este tema precisa ser foco de maiores discussões no espaço escolar e nos ambientes de formação docente, pois a carência de circulação de informações contribui para a perpetuação de mitos sobre esses alunos e práticas educativas inadequadas.

Referências

ANJOS, I. R. S. **Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil**. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de

Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2011.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Um Pouco da História do Movimento das APAES**. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas Habilidades: Uma Questão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. V. 17. n. 3. p. 413-426, Set-Dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a05.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

BARRETO, C. M. P. F.; OLIVEIRA, R. G. Os Portadores de Altas Habilidades: A importância do Professor. In: METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000. p. 67-75.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. CNE. CEB. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 dez. 2014.

_____. **Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. **Decreto nº 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 em: 25 set. 2015.

_____. Lei **9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em: 28 nov. 2015.

_____. MEC/SEESP. **Nota Técnica nº11 de 2010.** Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 19 nov. 2015.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Orientações de implementação de núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S.** Brasília, DF: MEC/SEESP. 2005.

CARIACICA. Conselho Municipal de Educação de Cariacica – COMEC. **Res. 07/2011 publicada em 12/01/2012.** Fixa normas para a Educação Básica no Sistema Municipal de Educação do Município de Cariacica.

COLAÇO, V. F. R. et. al. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, 2007, 12(1), 47-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a06v12n1>. Acesso em: 05 jan. 2016.

COSTA, M. T. **A invisibilidade do aluno superdotado:** percepção de uma realidade e um caminho a percorrer. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. 2008.

CRUZ, C. **A Construção de Práticas de Atendimento do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação no Espírito Santo:** Alinhavando Escritos e Escutas. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

_____. **Serão as Altas Habilidades/Superdotação Invisíveis?** 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes, ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000. 186 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação, atendimento especializado**. 2. ed. Marília, SP: ABPEE, 2012. 140 p.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 356 p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008, 196 p.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para Desenvolver o Potencial e Talento**. Lavras. Ed. UFLA. 2011. 220 p.

_____. **Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012. 117 p.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 184 p.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. p 135-156.

LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte e Ciências, 2002. 224 p.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência,

2010. 443 p. Disponível em:
<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%A2ncia%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MEIREU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 93 p.

MIRANDA, M. G. Inteligência e contemporaneidade. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998. Disponível em:
<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1526/1178>.

Acesso em: 22 nov. 2015.

MUNCINELLI A. D. **Ordenamento Jurídico e Superdotação/Altas Habilidades**. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 48, p. 257-278, Curitiba, 2014.

Disponível em:
http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_48_hist_da_ccao/pdf_48/art_17.pdf. Acesso em: 05 nov. 2015.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: ATLAS, 1979. 176 p.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006. 111 p.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 146 p.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1(52), p. 75-131, abr. 2004. Disponível em:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805205>. Acesso em: 23 jun. 2012.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. **Educação inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. São Paulo: Brasil, 2008. Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf. Acesso em: 21 out. 2015.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 562 p.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIRGOLIM, Â. M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas, mitos e realidade**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 290 p.

Seção Especial

Entrevista com a Professora Mestra Maria de Fátima Prates Ferreira

Por Rogério Drago

Em março de 2016, o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) completa 20 anos. Como parte das atividades comemorativas desta data, a *Revista Eletrônica Educação Especial em Debate* decidiu resgatar um pouco da história desse Núcleo e da educação especial no Centro de Educação da UFES por meio de uma entrevista com a professora Maria de Fátima Prates Ferreira.

Para a realização desta entrevista, fomos recebidos pela professora em sua casa. Como se tratou muito mais de uma conversa amistosa do que de uma entrevista estruturada, optamos por narrar o diálogo estabelecido, ao invés de transcrever perguntas e respostas como tradicionalmente ocorre quando se publica uma entrevista.

A professora Maria de Fátima Prates Ferreira é formada em Pedagogia pela UFES e tem Mestrado em Educação pela UERJ. Foi professora do Centro de Educação da UFES de 1979 a 1999, quando se aposentou. Atuou também como professora do curso de Pedagogia da FAESA, além de outras instituições particulares de ensino superior na região da Grande Vitória. Foi uma das responsáveis pela criação das disciplinas voltadas para a área da educação especial no curso de Pedagogia da UFES e também pela criação, junto com outras professoras, do NEESP.

Em relação à disciplina da área de educação especial que constava do currículo do curso de Pedagogia, a professora Maria de Fátima nos disse que, antes da implantação de um novo currículo do curso de Pedagogia, em 1990, os alunos tinham a oportunidade de cursar, como optativa, a disciplina Tópicos em Educação – Educação Especial. Depois é que se conseguiu introduzir essa disciplina no currículo como obrigatória, passando a se chamar “Introdução à

Educação Especial”, período em que o curso se torna Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, formando o professor.

Nesse mesmo período, segundo a professora, tem início também um curso de aperfeiçoamento, depois transformado em especialização em Educação Especial.

A partir da mudança curricular, a Educação Especial foi se consolidando no curso. “Introdução à Educação Especial” foi a primeira disciplina oferecida em caráter obrigatório e, na estrutura curricular, entrava logo no início do curso e as demais (Desenvolvimento Curricular em Educação Especial I e Desenvolvimento Curricular em Educação Especial II), ao final do curso. Segundo a professora, essas outras disciplinas surgem no curso quando se passa a ter a Habilitação “Magistério da Educação Especial – Problemas de Aprendizagem e Deficiência Mental”, em 1995.

Em relação ao interesse pela área de educação especial, Maria de Fátima nos disse que sua motivação para desenvolver estudos nessa área de conhecimento se deu desde o magistério do Ensino Médio, antigo segundo grau, quando ela já tinha contato com pessoas que hoje compõem o público-alvo da educação especial. Disse-nos que seu interesse inicial era cursar Psicologia, mas, por vários motivos próprios da época, cursou Pedagogia e depois, já professora da UFES, foi fazer o Mestrado em Educação – Educação Especial na UERJ. Iniciou a carreira no magistério do Ensino Superior na UFES trabalhando com História da Educação. Mas foi desenvolvendo disciplinas ligadas à Psicologia, como Problemas Comportamentais do Educando, que seu interesse pela área foi aumentando cada vez mais. No curso de Mestrado, segundo relatou, fez todas as disciplinas de Altas Habilidades, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Auditiva. Mas seu foco central era o Déficit Intelectual, que foi o foco central da sua dissertação.

Como mencionado anteriormente, com seu retorno à UFES após conclusão do Mestrado conseguiu inserir, como optativa, a disciplina Tópicos em Educação –

Educação Especial. No ano de 1989 estava na chefia de departamento, o que lhe assegurava participação nas reuniões do Conselho Departamental. Nesse período a discussão em foco era a mudança da estrutura curricular do Curso de Pedagogia. Daí começou a trajetória para inserir a disciplina no novo currículo, desta feita não mais como optativa, mas como obrigatória. E, assim, a disciplina que era optativa passa a ser obrigatória, com o nome de “Introdução à Educação especial”. Salientou, entretanto, que esse processo foi marcado por muita discussão e convencimento, mostrando à comunidade do antigo Centro Pedagógico a importância da área para a formação docente.

Quando indagada a respeito da receptividade dos alunos em relação às primeiras disciplinas da área de educação especial no curso de Pedagogia, a professora Maria de Fátima responde:

Avalio como excelente a receptividade, principalmente por parte dos alunos do curso de Pedagogia, haja vista a formação de uma turma com cerca de 15 alunos na primeira vez em que a Habilitação "Magistério de Educação Especial – Problemas de Aprendizagem e Deficiência Mental" foi oferecida pelo Centro Pedagógico da UFES (hoje Centro de Educação). Interessante se faz salientar que um número significativo de ex-alunos da habilitação são doutores e lecionam em Instituições de Ensino Superior pública ou privada. Trabalhando na educação especial do Centro de Educação da UFES, hoje, cito, entre outros professores, Hiran, Sonia, Rogério, Vitor, Reginaldo, Mariângela, Inês e Edson.

A professora destacou que, com a volta da professora Denise Meyrelles de Jesus do curso de doutorado e com a articulação com outros professores, como Tânia Ramalho, foi-se criando um grupo mais coeso, que se dedicou mais à área da Educação Especial. Nesse processo, esse pequeno grupo cria um curso de aperfeiçoamento na área e também o Grupo Emergente em Educação Especial, que deu origem inicialmente ao Laboratório de Educação Especial e, posteriormente, ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial. Destaca que, inicialmente, este Grupo Emergente tinha disponível uma salinha no corredor interno do prédio IC-IV, do antigo Centro Pedagógico, onde atendiam crianças com necessidades especiais de uma escola da rede estadual de ensino. Processualmente o grupo foi crescendo em termos de estudos, aperfeiçoando-se mais e participando de eventos. Esse grupo, que era pequeno, foi ganhando uma proporção maior com o ingresso de

outros professores que ministravam disciplinas para o curso de Pedagogia e para outros cursos da UFES, como Psicologia e Educação Física no antigo Centro Pedagógico, além de estagiários dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física e Serviço Social, possibilitando a formação de um grupo interdisciplinar de atendimento não só a crianças, mas também a outros alunos, inclusive adolescentes. Esse grupo interdisciplinar trabalhava com extensão e com pesquisa. A organização desses professores e o reconhecimento do trabalho desenvolvido no âmbito da universidade levou o grupo à conquista de um espaço próprio, com a construção do “Prédio dos Laboratórios”, que, no primeiro piso, possuía uma estrutura delineada especificamente para as atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de educação especial.

Maria de Fátima destacou que já naquela época se trabalhava com a ideia da pesquisa-ação, envolvendo não somente as pessoas que eram atendidas no Grupo, Laboratório e depois no Núcleo, mas os demais sujeitos que estavam envolvidos no processo, como as crianças, os diretores, os professores, e até mesmo a família. Também foram desenvolvidas pesquisas com os diretores das escolas, com profissionais das secretarias de educação de vários municípios do Espírito Santo, além de outros sujeitos: “Tudo isso vinculado ao Grupo Emergente e ao Núcleo posteriormente, num movimento onde não se dá para determinar períodos cronológicos estanques, mas um processo crescente de fase a fase, sem parar em momento algum”.

A criação da Habilitação “Magistério da Educação Especial – Problemas de Aprendizagem e Deficiência Mental” também entrou nesse processo, para chegar até onde se chegou, com uma estrutura física e uma credibilidade solidificada tanto no estado do Espírito Santo quanto no Brasil e em outros países. As pesquisas desenvolvidas no NEESP foram visibilizadas em eventos e publicações que mostravam aquilo que se fazia em termos de pesquisa e práticas. Isso tudo sem recursos financeiros e bolsa, mas com apoio do antigo Centro Pedagógico e com alguns recursos, principalmente materiais e pedagógicos, fornecidos pela Pró-Reitoria de Extensão. Segundo a professora Maria de Fátima,

A gente fez aquilo que era possível dentro daquilo que tínhamos naquela época. Com muito apoio da direção do Centro de Educação. Nossa credibilidade começou pela insistência e pela publicação e participação em eventos, como na Anped e outros, divulgando nossos trabalhos e nossas pesquisas. Depois chegaram outros professores, como Sonia Victor, Cida Barreto, Hiran Pinel, que foram dando mais gás àquilo que estava sendo construído. Além de muitos professores que hoje estão na UFES e que foram alunos da Pedagogia e da Habilitação em Educação Especial e que estão dando continuidade àquele trabalho iniciado lá atrás comigo, com Denise e com outros professores que hoje estão aposentados.

Quando questionada sobre como se sente, percebendo a abrangência e credibilidade do NEESP, sua inserção em outros estados e até mesmo em universidades de outros países, e sendo uma de suas criadoras, a professora nos disse que estaria mentindo se dissesse que não se sente orgulhosa:

[...] não no sentido de me achar... mas no sentido de ter tido oportunidade de ter contribuído de modo tão positivo para um Estado, além de que o trabalho realizado na UFES e no Núcleo me deu toda uma condição para, quando me aposentei e ingressei numa instituição privada de ensino, ter base argumentativa para dialogar no sentido de não conseguir uma habilitação específica, em função de uma série de questões, mas o fato de inserir no currículo obrigatório dessa faculdade duas disciplinas de educação especial, e hoje três, eu acho que formou e continuará formando outras gerações que têm interesse nessa área de conhecimentos. Esse é meu orgulho. E, assim, eu estou fora da academia, mas eu continuo acompanhando as notícias acerca das pessoas que passaram por mim. É como se fossem filhos meus e eu me realizando neles e nos estudos deles em mestrado e doutorado. A realização e o orgulho são nesse sentido. E se eu estivesse continuado na UFES eu tenho certeza de que estaria ainda no Núcleo. Se eu tivesse um pouco mais de calma, eu não teria me aposentado naquela época, eu poderia ter continuado a fazer uma coisa que sempre quis e sempre acreditei. Fiz, mas talvez pudesse ter feito mais.