

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano 01 - V. 01 – N.02 – Julho a dezembro de 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
(UFES)

Reginaldo Célio sobrinho (UFES)

Rogério Drago (UFES)

Sonia Lopes Victor (UFES)

Fale Conosco:

NEESP

E-mail: revistaneesp.ufes@gmail.com

SUMÁRIO

Apresentação

1. Formação docente na pós-graduação: apontamentos sobre uma experiência na área de educação especial”

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Ivone Braga Albino

2. Formação continuada de professores de educação especial no município de Cariacica: dilemas e possibilidades.

Eula Amorim Sanglard Lopes e Marileide Gonçalves França

3. Enredamentos da educação especial ao direito à educação.

Maria Dorotéa dos Santos Silva Trassi e Angela Maria Caulyt Santos da Silva

4. Da fundação e dos primórdios das primeiras instituições especializadas públicas no Brasil.

Fabiana Alvarenga Rangel e Márcia de Oliveira Gomes

5. Aspectos do processo de escolarização e de avaliação de uma criança com Síndrome de Asperger na escola regular.

Ivanete Borges de Barros e Renata Imaculada de Oliveira Teixeira

6. O professores e a tecnologia computacional na sala de recursos multifuncional: suas práticas e compreensões.

Wagner Kirmse Caldas

7. Concepções de professores de educação especial sobre a tecnologia assistiva, e suas contribuições ao atendimento educacional especializado.

Gilda Rodrigues Cezário, Patrícia Santos Conde e Sonia Lopes Victor

8. Inteligência, Criatividade e Superdotação: contribuições da perspectiva histórico-cultural.

Maria Amélia Barcellos Fraga e Sumika Soares de Freitas

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Tenho a grata satisfação de apresentar a edição do segundo número de 2016 da Revista Educação Especial em Debate vinculada ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta edição está composta de oito artigos de pesquisadores que têm se dedicado à investigação no campo da Educação Especial. Os artigos apresentam contribuições para debates em torno de temáticas vinculadas aos processos de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, abordando questões relacionadas à formação de profissionais da educação, ao direito aos processos educativos escolares, bem como a aspectos vinculados à prática pedagógica e ao cotidiano da sala de aula e da escola.

No primeiro artigo, intitulado “Formação docente na pós-graduação: apontamentos sobre uma experiência na área de educação especial”, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Ivone Braga Albino analisam uma experiência de Docência Assistida ocorrida na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva”, ofertada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Problematizam em suas análises o ensino de pós-graduação *stricto sensu* na função de formar docentes para o ensino superior.

A temática “formação de professores” também é trabalhada no segundo artigo de autoria de Eula Amorim Sanglard Lopes e Marileide Gonçalves França, com o título “Formação continuada de professores de educação especial no município de Cariacica: dilemas e possibilidades”. As autoras buscam discutir a formação dos professores de educação especial, pela via do processo de formação continuada, oferecido pelo sistema municipal de ensino de Cariacica, no estado do Espírito Santo.

Enredamentos da educação especial ao direito à educação é o tema trabalhado no terceiro artigo, por Maria Dorotéa dos Santos Silva Trassi e Angela Maria Caulyt Santos da Silva. Abordam a temática da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, focalizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), no início da vida escolar. Ainda fazem recorte dos aspectos históricos da Educação

Especial para focar o tratamento dispensado às pessoas com algum tipo de deficiência em relação aos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade.

Já no quarto artigo, visando estudar os movimentos de fundação de duas instituições que contribuíram para a organização da educação especial no Brasil, Fabiana Alvarenga Rangel e Márcia de Oliveira Gomes focalizam o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos no artigo intitulado “Da fundação e dos primórdios das primeiras instituições especializadas públicas no Brasil”. Nesse artigo, as autoras procuram compreender as políticas e práticas educacionais que permearam o processo de criação e funcionamento dessas instituições, tomando por base os Decretos e outros documentos que as regulamentam. Assim, vislumbram uma análise sobre os elementos que abrangeram a escolarização formal de pessoas cegas e de pessoas surdas nessas duas instituições.

No quinto artigo, ao discutirem os aspectos do processo de escolarização e de avaliação de uma criança com Síndrome de Asperger na escola regular, Ivanete Borges de Barros e Renata Imaculada de Oliveira Teixeira apresentam como objetivo identificar aspectos do percurso escolar desse público, bem como focalizar os processos de avaliação no contexto escolar.

Wagner Kirmse Caldas, no sexto artigo, intitulado “O professores e a tecnologia computacional na sala de recursos multifuncional: suas práticas e compreensões”, objetiva apresentar o olhar do professor de educação especial, que trabalha nas salas de recursos multifuncionais, sobre as tecnologias computacionais que existem nesses espaços. Faz, então, uma análise das narrativas dos professores que participaram dos grupos focais do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), argumentando sobre a importância da utilização dos recursos computacionais aliados ao conhecimento pedagógico, de forma a poder usar esses instrumentos como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Gilda Rodrigues Cezário, Patrícia Santos Conde e Sonia Lopes Victor analisam as concepções de professores de educação especial sobre a tecnologia assistiva, e suas contribuições ao atendimento educacional especializado. Nesse sétimo artigo, as autoras evidenciam avanços, mesmo que tímidos, em relação ao conhecimento e ao uso de recursos de Tecnologias Assistivas, pela maioria

dos participantes da pesquisa. Apontam, ainda, a existência de um estreitamento da relação entre professor de ensino regular e professor do Atendimento Educacional Especializado, bem como o interesse e a disposição do professor em aprender. Destacam, contudo, que obstáculos permanecem na prática profissional, como, por exemplo, a dificuldade do professor em planejar e avaliar o uso dessas tecnologias no AEE.

Finalizando a apresentação desta edição da Revista Educação Especial em Debate, na sequência, temos o oitavo artigo de autoria de Maria Amélia Barcellos Fraga e Sumika Soares de Freitas. Discutindo a temática “Inteligência, Criatividade e Superdotação: contribuições da perspectiva histórico-cultural”, as autoras objetivam no texto abordar alguns aspectos históricos e conceituais que têm perpassado o debate sobre essa temática, bem como destacar contribuições da perspectiva histórico-cultural nesse processo. A partir dessa perspectiva, destacam a influência do ambiente e da cultura no desenvolvimento de processos superiores de pensamento e de criação, e apontam que estas influências são muito relevantes no processo de identificação de alunos nas altas habilidades/superdotação, bem como na implementação de programas de enriquecimento curricular para eles. Um olhar mais atento sobre esses estudos indica que o debate travado entre diferentes concepções de superdotação acentua a complexidade deste objeto de estudo, o que ressalta a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI, mais evidenciada no início do século XX, nos estudos sobre inteligência.

Com a edição deste segundo número de 2016 da Revista Educação Especial em Debate, fizemos o esforço no sentido de contribuir e qualificar o debate no âmbito da educação especial e, ao mesmo tempo, construir caminhos no adensamento dos debates sobre temáticas relativas a esse campo de pesquisa.

Aproveitamos para agradecer aos pesquisadores que colaboraram com a nossa Revista na produção dos artigos que aqui estão disponíveis.

Desejamos a todos uma ótima e proveitosa leitura!

Edson Pantaleão
Universidade Federal do Espírito Santo

FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

GRADUATE STUDIES FOR TEACHER EDUCATION: NOTES ON AN EXPERIENCE IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães¹
Ivone Braga Albino²

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar uma experiência de Docência Assistida (estágio) ocorrida na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva” ofertada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Campus Natal. No Brasil, o ensino de pós-graduação *stricto sensu* cumpre a dupla função de formar recursos humanos de alto nível e docentes para o ensino superior. Contudo os currículos da pós-graduação enfatizam a formação para a pesquisa científica, assim egressos de mestrados e doutorados se tornam professores sem formação no âmbito da docência. A UFRN, por intermédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG), desenvolve um programa de articulação entre o ensino de graduação e de pós-graduação. O programa é composto pelo Curso de Iniciação à Docência (CID) obrigatório para aqueles que desejarem realizar o estágio/docência assistida em algum componente curricular dos cursos de graduação. O CID contextualizou a função social da Educação Superior, com ênfase no projeto da instituição, bem como ofereceu subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para uma reflexão sobre a docência universitária. A estagiária colaborou com os estudantes da disciplina na compreensão dos desafios peculiares à organização de uma escola atenta à diversidade. Houve apropriação consciente e reflexiva da estagiária dos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, bem como a professora orientadora do estágio teve oportunidade de melhorias de sua prática com a colaboração do plano de estágio desenvolvido no semestre. A experiência evidencia sua pertinência para a formação de professores de ensino superior no campo da educação especial em perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino Superior. Educação Especial.

Abstract: The purpose of this article is to analyze an Assisted Teaching experience (internship) occurred in the discipline "Special Education on the Perspective of Inclusive Education" offered at the Pedagogy Course of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Natal Campus. In Brazil,

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) lotada no Centro de Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Assessora pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da UFRN. Email: ritafora@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEL/UFRN). Email: braga@ufrnet.br

the stricto sensu graduate education accomplishes the dual function of forming highly skilled workers and professors of higher education. However, the graduate curriculum emphasizes the scientific research, thus those who have just finished master's and doctor's degree courses become untrained within the teaching profession. The UFRN, through the Graduate Studies Office (PPG), develops a joint program between undergraduate and graduate courses. The program consists of the Course of Introduction to Teaching (CID) required for those who wish to perform internship/assisted teaching in any curricular component of the undergraduate courses. The CID program contextualized the social function of higher education with emphasis on the institution's project and also offered theoretical, didactic and methodological elements for a reflection about teaching in universities. The intern supported the undergraduate students over the comprehension of the particular challenges in organizing a school attentive to diversity. The intern had a conscious and reflective appropriation of the fundamental elements of the teaching-learning process, as well as the internship professor had the opportunity to improve her own practice with the collaboration of the internship plan developed during the semester. Experience shows its relevance for the training of higher education teachers in the field of the special education on the perspective of inclusive education.

Keywords: Teacher education – higher education – special education

Introdução

Neste artigo, pretendemos discutir a formação inicial para a docência no Ensino Superior que tem assumido atualmente um papel fundamental no processo de formação dos profissionais de todas as áreas e, também, analisar uma experiência de Estágio Docência realizada na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva” do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Campus Natal.

No Brasil, novas demandas propiciadas pelas constantes mudanças ocorridas na sociedade fazem com que o debate acadêmico e educacional avance e haja mudanças no campo da educação superior. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9.394/1996) são propostas para os cursos superiores diretrizes curriculares, temas transversais, exigências de propostas pedagógicas, de reformulações de regimentos, de reorientação curricular (VASCONCELLOS, 2000).

Diante disso, consideramos a importância de avançar na discussão sobre a prática educativa da universidade que implica a efetiva articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva é fundamental promover uma formação crítica do alunado da universidade. Este estudo volta-se para a formação docente no contexto do ensino de pós-graduação no Brasil.

Ressaltamos que a CAPES compreende que a pós-graduação forma, além de cientistas em variadas áreas de conhecimento, futuros docentes das Instituições de Ensino Superior (IES). A noção desta dupla função formativa do ensino de pós-graduação *stricto sensu* em nosso país perpassa a legislação sobre pós-graduação desde o Parecer nº 977 de 03/12/1965 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965), ainda vigente. A Resolução nº 076/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) preceitua que os alunos de pós-graduação que recebem a Bolsa de Demanda Social devem fazer estágio: “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (BRASIL, 2010, p. 1).

Na atualidade, formar docentes para o ensino superior significa superar perspectivas de cunho excessivamente conteudista em prol de uma formação docente crítica que contribua para o desenvolvimento da reflexão discente entendendo que o profissional da educação não apenas ensina, mas também aprende continuamente novas formas de ensinar e significar os conteúdos curriculares (FREIRE, 1999).

A perspectiva de formação que almejamos implica o reconhecimento de que docentes e discentes constroem-se sujeitos da aprendizagem de saberes conceituais e técnicos, contudo não negam outras dimensões do humano como a emoção, o sentimento, o desejo, a capacidade de criar e recriar, de pensar e construir conhecimento.

O exercício da docência, por sua vez, abriga peculiaridades que devem ser consideradas, uma vez que formar profissionais constitui uma responsabilidade exponencial de dominar e disseminar conceitos, teorias da aprendizagem, ética, conhecimentos da psicologia, da sociologia, da filosofia, formas de interpretar e (re)conhecer o mundo. Ser professor no ensino superior requer práticas de incentivar, instigar, provocar o pensamento do interlocutor, desafiar (CASTRO; CARVALHO, 2001), que está permeado por algum nível de referenciação reflexiva.

No ensino de pós-graduação as demandas postas aos professores na atualidade são de ordem política, ética, legal, social, econômica, e transformaram o ato de ensinar em uma tarefa, ainda mais complexa, permeada por grandes

desafios. Neste sentido não basta formar o profissional com excelência em pesquisa porque, ao tornar-se professor do ensino superior, dele será exigido não apenas a produção do conhecimento científico, mas a formação de recursos humanos no contexto da docência na graduação.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em seu plano de desenvolvimento institucional, defende que a educação e a produção do conhecimento ocupam um lugar estratégico na construção de sociedades “mais democráticas e igualitárias, com desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010, p. 28).

O ponto de partida empírico deste artigo é um recorte da experiência de Estágio de Docência (docência assistida) de uma aluna do nível de doutoramento e da docente que a supervisionou durante a atividade. Tal estágio faz parte dos esforços da UFRN visando à formação para a docência de alunos de pós-graduação garantindo uma experiência de formação inicial – no contexto do Curso de Iniciação à Docência (CID) – e a realização do estágio docência no ensino superior (UFRN, 2010). Inicialmente analisaremos o CID para, em seguida, focar na experiência do estágio docência.

O Curso de Iniciação à Docência e os desafios do saber e do saber fazer docente

Convém destacar que o docente se confronta com o desafio de saber e saber fazer (PASCUAL, 2012; BORDENAVE E PEREIRA, 2015), buscando a unidade teoria e prática, a produção do conhecimento na dinâmica curricular do curso, tendo por lastro concepções de sociedade, ser humano, aprendizagem, ensino, conhecimento.

Ensinar e aprender são entendidos como processos complexos, histórica e socialmente construídos. Implica relação interativa em que aprender produz sentidos e significados, assim a aprendizagem envolve não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo, emocional, de valores e de atitudes (BORDENAVE; PEREIRA, 2015; PASCUAL, 2012).

Nesses termos, as proposições do Curso de Iniciação à Docência da UFRN-CID, em seus momentos formativos com 45 horas de aula, podem ser considerados caminhos que vão constituindo sujeitos mais ativos no processo

ensino-aprendizagem.

O Curso reconhece que na atualidade é exigido do docente: conhecer melhor seus alunos, valorizar seus conhecimentos prévios, ritmos e estilos de aprendizagem, inteligências e potencialidades, valores, crenças. Cabe ao docente, além de ensinar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, buscar a pesquisa como fonte de produção e reelaboração do conhecimento prático, procurar ser reflexivo e esforçar-se para compreender a complexidade do mundo que o rodeia (UFRN, 2015).

Em uma perspectiva dialética, o docente também cumpre o papel de contribuir para a formação de sujeitos em dimensão global e holística, objetivando a viabilidade da transposição didática dos conhecimentos científico, tecnológico e técnico-profissional nos processos de ensinar e aprender, tendo como base o compromisso com o rigor metódico e ético com os sujeitos cognoscíveis. Freire (1996) afirma:

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua própria prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, suas tarefas primordiais e trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetivos cognoscíveis (p. 28).

Percebemos, assim, a importância de um curso que desencadeia uma “[...] reflexão crítica acerca da docência, do processo ensino-aprendizagem e da formação do professor no ensino superior brasileiro” (UFRN, 2015). Os objetivos do curso contemplam 4 eixos formativos, que vão das discussões políticas e curriculares sobre o ensino superior, até aspectos didático-pedagógicos da prática docente.

Na proposta do curso, o trinômio ensino, pesquisa e extensão é enfatizado, bem como a natureza da integração da pós-graduação com a graduação. O Curso de Iniciação à Docência (CID) é uma atividade prevista na resolução nº 063/2010 do CONSEPE da UFRN, funcionando como requisito para que o aluno de pós-graduação, notadamente bolsistas da Demanda Social da CAPES, possa desenvolver uma atividade de estágio no ensino superior no contexto de uma disciplina da graduação sob a supervisão de um docente do quadro efetivo da UFRN (UFRN, 2010).

O curso totaliza 45 horas de atividades. Compreende palestras (que tratam sobre a assistência à docência e temas pedagógicos), encontros teórico-vivenciais (para troca de saberes e de orientação), atividade virtual (para a complementação das atividades / espaço de discussão), construção e submissão do plano de docência assistida (para fins de planejamento da ação no estágio).

Após ou concomitante ao CID, o estudante de pós-graduação da UFRN realiza estágio docência (Docência Assistida) em algum componente curricular de cursos da graduação, sendo efetivamente supervisionado por um docente do quadro de professores efetivos da instituição e elaborando um relatório final da atividade (UFRN, 2010).

De modo geral, foram possibilitadas aos estudantes de pós-graduação atividades teóricas e práticas que estimularam a reflexão sobre a profissionalização docente com ênfase no papel sociopolítico e tecnológico do professor universitário, inserido no âmbito socioeconômico da educação escolarizada.

Em relação ao Ensino Superior foi destacado que a universidade tem como finalidade o exercício permanente da criticidade, sustentada na pesquisa, no ensino e na extensão. Desse modo, dentro da ética do conhecimento a universidade conserva, mas também transforma, e este entendimento determina o modo de compreender a docência. É preciso, portanto, situar a universidade, analisá-la e até mesmo criticá-la, tendo em vista que ela é uma instituição social, cujos compromissos são historicamente definidos.

A esse respeito foram pertinentes estudos e discussões em torno de uma universidade que vivencie atitudes de reflexão crítica, que tenha relação com uma sociedade plural, e procure ser problematizadora de novos conhecimentos, demandas e desafios que lhe são impostos. Segundo Morin (2000), “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la” (p. 9).

Durante o curso, é indispensável mencionar que os aspectos de sistematização do processo ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, métodos, procedimentos didáticos e processos avaliativos) foram abordados e analisados. Essa dimensão didática – principalmente para os alunos/estagiários que nunca tiveram uma aproximação com o fazer educativo, isto é, que

difícilmente vivenciaram o modo como se organiza uma aula, uma transposição didática – é de tamanha relevância e acaba promovendo o engajamento na docência plena do estagiário.

Um momento enriquecedor, pois conduz também à autonomia do aluno na busca de conhecimentos e de suas próprias necessidades. As discussões realizadas nos momentos teórico-vivenciais parecem ter instigado nos participantes do CID formas conscientes de agir no papel de futuro estagiário. Na realidade percebemos competências aflorando nos pós-graduandos, e a necessidade de construir o próprio processo docente que estava por vir, de modo mais reflexivo, entendendo que o ensino precisa estar articulado à extensão e à pesquisa. A partir destas considerações, a definição de objetivos, conteúdos de ensino, metodologia, verificação de aprendizagem passaram a ter mais sentido para as possíveis mediações no processo didático a ser desenvolvido no estágio.

Um ponto positivo a considerar é que os estudantes de pós-graduação que compartilharam os encontros do CID eram de diferentes áreas do conhecimento, resultando em diferentes experiências que enriqueciam os momentos formativos. Os processos de ensinar e aprender começaram a ser corporificados nos entendimentos de uma prática interdisciplinar que respeita as diferenças existentes nas relações de uns com os outros, inaugurando com seus gestos a relação dialógica, no dizer de Freire (1999).

A literatura disponibilizada para estudo e análise garantia satisfatoriamente espaços de discussão a respeito do ser docente, que apresenta também aspectos de ordens social, emocional e afetivo em sua sala de aula. Nesse momento, é indispensável mencionar Pimenta e Anastasiou (2002, p. 188), quando sinalizam que,

como catalisadores da sociedade do conhecimento, os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

Diante dessas constatações, assumir, efetivamente, o papel de estagiário

em atividades docentes supervisionadas ou de professor supervisor deste estágio requer comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem de modo contínuo, retomando esses e outros pressupostos que emergem em dados contextos e momentos históricos. Diante disso, sabemos que a docência exige a postura reflexiva que nos leva a questionar: que concepção de sociedade nós temos? Que alunos nós temos e queremos? Qual é a concepção que temos de aprendiz cognoscente, universidade, ensino e aprendizagem? Resumidamente, esses são aspectos essenciais que foram instigados durante esta experiência de formação para a docência.

Os alunos do CID também vivenciaram a oportunidade de lidar com o conceito de planejamento de ensino implicando uma ação refletida que exige organização, sistematização, previsão e decisão de estratégias de ensino. Visando à prática da docência assistida foram realizadas atividades, individual e em grupo, que traziam à reflexão o como preparar um planejamento de aula, além do estudo sobre estratégias de ensino e sua utilização, compondo um conteúdo, possivelmente desenvolvido durante o estágio docência.

As discussões acerca da assimilação do conteúdo foram relevantes na perspectiva de que estratégias de ensino denotam meios de evidenciar o pensamento sobre algo a ser explorado, de forma dinâmica, e, assim, chegar à consecução de objetivos.

Para Anastasiou e Alves (2003),

o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (p. 69).

Foi nesse contexto que nos vimos frente aos desafios de saber e saber fazer ao discutir, trocar e buscar modos de formação por meio do CID, que, em suas proposições, tende à maior proximidade da graduação com a pós-graduação, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino na instituição (UFRN, 2010).

Docência Assistida na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva”

O Estágio Docência foi desenvolvido na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva de Educação Inclusiva” do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade presencial oferecido pelo Centro de Educação da UFRN. No estágio a ideia foi propiciar ao estudante de pós-graduação *stricto sensu* acesso à dinâmica de sala de aula no ensino de graduação em seus aspectos didático-pedagógicos para uma atuação mais consciente e planejada no contexto do ensino superior.

Neste momento também é esperado que o pós-graduando se aproprie de elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem (metodologias, estratégias de ensino, avaliação, dentre outros), e reflita sobre a educação brasileira (focando os aspectos éticos, históricos, filosóficos e sociais), tomando como referência os conteúdos previamente estudados. (UFRN, 2015). Sobretudo, prevê que ele vivencie o processo educacional na universidade de pessoas quer sejam com desenvolvimento neurotípico³, quer sejam com desenvolvimento atípico⁴.

A disciplina em tela compõe o conjunto de componentes obrigatórios do curso de Pedagogia, oferecido pela UFRN e se volta para estudo dos fundamentos filosóficos, históricos, sociais e psicopedagógicos que orientam o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais e procura promover a reflexão sobre o processo de educação desse alunado, ressaltando as suas potencialidades e especificidades pedagógicas (UFRN, 2015b).

A construção do seu conteúdo específico, portanto, é imprescindível para o domínio dos saberes do Pedagogo, que tem na docência a base de sua identidade profissional. O processo educativo, de acordo com o projeto pedagógico desse curso, é entendido como uma rede de relações educacionais (formais e não-formais; escolares e não-escolares), em uma dinâmica que envolve dimensões (geral e particular) como espaços que se complementam sem deixar de preservarem suas características próprias.

³ Em Moore (2005), o referido termo é usado pelos americanos para designar crianças com desenvolvimento normal ou típico. Não é interesse, nesse momento, refletir sobre o termo normalidade, em seus vários aspectos, pelo fato de não ser questão central do relato reflexivo.

⁴ Optamos por esse termo para se referir às pessoas que apresentam características biológicas desviantes do padrão considerado normal (as chamadas pessoas com transtornos do desenvolvimento – autismo e espectros do autismo, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, etc.), que também constituem a demanda de estudantes da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Nesse momento, para além das atividades teóricas, o estágio docência proporcionava a atuação do pós-graduando no componente almejado e previamente planejada. O plano de atuação compreendia atividades de observação e registro das aulas, participação em aulas teórico-práticas, colaboração em seminários temáticos e em processos avaliativos, dentre outras, que complementaríamos o debate que ocorria no âmbito do componente curricular.

Assim, a atuação voltou-se para a execução de objetivos que direcionavam o estágio docência da aluna estagiária. Dentre os quais, destacamos em relação à atividade docente: refletir sobre o fazer pedagógico em sala de aula no sentido de mediação no processo de transformação da realidade e dos sujeitos participantes do processo, desenvolver estudos para o conhecimento de especificidades e das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, colaborar com a docente da disciplina no processo de ensino-aprendizagem exercitando conhecimentos apreendidos durante o percurso acadêmico e profissional, vivenciar a experiência de organização do planejamento como docente e de gestão de tempo.

O estágio começava, assim, a requerer objetivos, também, para os conteúdos procedimentais e atitudinais. Foram, então, traçados: conhecer a turma com vistas a dialogar com os alunos e perceber o que pode ser feito durante a intervenção, colaborar com a ação de planejar tendo em vista pensar junto ao docente e repensar o fazer pedagógico, preparar a atuação teórico/prática com a preocupação em oferecer ao alunado uma visão integrada e sistematizada do que vem sendo desenvolvido no componente curricular.

Também muito presente no plano de atuação foi a referência aos objetivos dos conteúdos desenvolvidos em sala durante o estágio. Esperava-se, portanto, que os alunos demonstrassem competência para conceituar dificuldades de aprendizagem escolar, lançar olhar psicopedagógico sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, considerando os fatores orgânicos, psicológicos e ambientais, conhecer algumas dificuldades apresentadas por aprendizes, que prejudicam o processo ensino-aprendizagem.

Diante de tantas expectativas, a aluna estagiária teve a experiência de lidar com a imprevisibilidade que ocorre em qualquer sala de aula quando não conseguiu cumprir o que antes havia planejado. Dessa forma, analisamos como um momento de aprendizado sobre a flexibilidade na condução das aulas,

adequando-se aos contextos existentes, passando a compreender melhor como se dá o processo educativo e promovendo a autoformação relacionada à prática político-pedagógica no contexto do Ensino Superior.

Essas e outras vivências nos levaram a entender como o espaço de formação para a docência precisa ser trabalhado deixando para trás o simples fato de pensar que para ensinar é preciso de saberes disciplinares, diferente da concepção de que é preciso ir além, procurando outros saberes como das ciências, da educação, da sociedade, da diversidade, dos saberes metodológicos. Pimenta e Anastasiou (2002) nos dizem que,

embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum, nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (p. 37).

A disciplina pautou-se por uma discussão transversal sobre processos de estigmatização (GOFFMAN, 1988) peculiares à socialização e, especificamente, a escolarização de pessoas com deficiência, bem como no questionamento do modelo biomédico de deficiência. Dadas as demandas de um componente curricular introdutório ao campo da educação especial, a estagiária, notadamente, acompanhou os estudantes na elaboração de seminários temáticos.

As experiências e os saberes da docente orientadora foram guias para valorizar a experiência formativa do estágio. Contribuíram, pois, para remover barreiras para a aprendizagem (CARVALHO, 2000; CASTRO; CARVALHO, 2001) implicando práticas de saberes específicos, mas acompanhada de habilidades profissionais, atitudes e valores no trato cotidiano com os estudantes.

Palavras finais

Corporificamos ainda mais as nossas reflexões, destacando as palavras de Cunha (2007, p. 14): o “[...] exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo”. A docência aflorou como algo transversal no âmbito do CID, do estágio e da atuação como supervisora da docente responsável pela disciplina. Na universidade brasileira na atualidade a necessária articulação da

pós-graduação com a graduação passa pela formação docente em seus elementos teóricos e práticos.

Diante disso, o estudante de pós-graduação teve acesso a ferramentas que serviram como um foco inicial de compreensão da prática pedagógica em sua dimensão crítica e reflexiva.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leoni Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Parecer 977/1965. **Definição dos cursos de pós-graduação**. CAPES. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Portaria 076/2010 – **Regulamento do Programa de Demanda Social**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP; MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.) **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage, 2001.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais.** Trad. Inês de Sousa Dias. São Paulo. Associação Mais 1. 2005. p. 9-28.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PASCUAL, J. G. **Universidade: usina de sonhos e celeiro de decepções?** Fortaleza: Ed. UFC, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2010–2019. Natal, 2010. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/documento/4056334#.VPEUZiwYHOI>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. **Resolução nº 063/2010.** Regulamenta as atividades de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.UFRN. Disponível em: http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/resolucoes/resol_063_2010_consepe.pdf. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. **Folder do Curso de Iniciação à Docên-ia - Edição 2015.1.** Natal: Pró-Reitoria de Pós-Graduação .Natal: CONSEPE-UFRN, Fevereiro 2015.

_____. **Programa da disciplina Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.** Natal: UFRN, 2015b.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad, 2000.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA: DILEMAS E POSSIBILIDADES

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS OF SPECIAL EDUCATION IN THE CITY OF CARIACICA: DILEMMAS AND POSSIBILITIES

Eula Amorim Sanglard Lopes⁵

Marileide Gonçalves França⁶

RESUMO: Esse texto busca discutir a formação dos professores de educação especial, pela via do processo de formação continuada, oferecido pelo sistema municipal de ensino de Cariacica, no estado do Espírito Santo. Para tanto, se baseia nas contribuições de autores da área da educação e da educação especial que vêm desenvolvendo estudos sobre essa temática. Para o desenvolvimento do estudo, realizamos análise dos documentos da Secretaria municipal de Cariacica: resolução, planos de trabalho e relatórios das formações continuadas da educação especial ocorrido no ano de 2015, na tentativa de compreender as ações e políticas de formação na área de educação especial no município de Cariacica. Foi possível observar que a política de formação continuada dos professores de educação especial, aqui analisada, caracterizou-se como possibilidade de reflexão e aprendizagem para os sujeitos participantes desse processo. Além disso, essa proposta apresenta os dilemas e desafios inerentes à formação de professores de educação especial no Brasil, que envolve aspectos políticos, sociais e educacionais, como a indefinição do *locus* da formação, a centralidade ou não da docência, a configuração e modalidade dos cursos, as concepções sobre a deficiência e processos de aprendizagem das pessoas com deficiência, as condições de trabalho e valorização profissional.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Professores. Educação especial.

ABSTRACT: This text seeks to discuss teacher education of special education teachers, via the process of continued education offered by the municipal educational system of Cariacica, in Espírito Santo State. Therefore, is based on the contributions of authors of the education area and of special education that are developing studies about this theme. For the development of the study, we performed the analysis of the documents of that city: resolution, work plans and reports of the continuing education of special education occurred in the year 2015, in an attempt to understand the actions and policies of training in the area of special education in the municipality of Cariacica. It was possible to observe that the continuing education policy for special education teachers, here analyzed, was characterized as a possibility of reflection and learning for the participants of this process. In addition, this proposal presents the dilemmas and challenges inherent in the training of teachers of special education in Brazil, which involves aspects political, social and

⁵ Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica 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: eulaslopes@gmail.com

⁶ Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo e 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.

educational, as the vagueness of the locus of the training, the centrality of teaching, the configuration and modality of courses, the conceptions about disability and learning processes of people with disabilities, working conditions and professional development.

Keywords: Educational Policy. Training of Teachers. Special education.

Introdução

O debate acerca da formação continuada de professores de educação especial tem ganhado centralidade nas políticas educacionais e nas pesquisas da área educacional. As políticas de educação especial implementadas pelo Estado brasileiro (Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, e Decreto Presidencial de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), nos últimos anos, têm enfatizado a importância da formação continuada para a atuação dos professores de educação especial no âmbito da escola, no atendimento educacional especializado e na efetivação da política de inclusão escolar nos sistemas de ensino no Brasil.

Vários autores (PRIETO, 2007; MICHELS, 2011) têm desenvolvido estudos na tentativa de discutir os processos de formação continuada dos professores de educação especial de forma a contribuir com a atuação desses profissionais no contexto escolar. Prieto (2007), ao problematizar a formação dos professores de um centro de apoio especializado de uma rede pública de ensino paulista, observou que a formação não deve se restringir a um saber sobre as deficiências em si mesmas, mas deve contemplar conteúdos da educação geral, tendo em vista que a sua atuação se dá num contexto histórico-social e político do ensino comum que pressupõe o “[...] conhecimento de sua estrutura e de seu funcionamento” (PRIETO, 2007, p. 292). Além disso, a autora aponta que é preciso investir em políticas públicas de formação continuada também dos professores especializados, tendo como referência que esses deverão compor frentes de trabalho junto com os demais docentes.

Nessa direção, Borowsky (2010), ao investigar os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do Ministério da Educação para os professores de educação especial, evidenciou que a política educacional brasileira apresenta a formação do professor de educação especial como central para o sucesso da política. Essa formação anuncia os novos referenciais pedagógicos da inclusão, porém tem em suas bases antigas concepções sobre a deficiência e a educação dos sujeitos da educação especial. Salieta ainda que a ênfase está nos cursos à distância e em serviço, com uma perspectiva instrumental e tecnicista.

Em uma linha semelhante, Matos (2011), ao analisar o programa de formação

continuada proposto pelo Curso de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, observou, na análise dos volumes que subsidiam a sua implementação, que os pressupostos de tais documentos expressam uma ideologia que pressupõe a alteração nas relações culturais, políticas e sociais, em direção a uma estreita sintonia com as demandas da reestruturação do capital. Esta sintonia se expressa em princípios de organização e gerenciamento, alinhados ao sistema produtivo e às normas empresariais.

Michels (2011), ao refletir acerca da política de formação inicial e continuada de professores para a educação especial, percebeu que a centralidade na formação desses profissionais está no professor do atendimento educacional especializado, apresentando como ponto central de formação as técnicas e recursos especializados. Acrescenta, ainda, que há uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Nessa direção, a formação continuada tem sido apontada, pela literatura e pelas políticas de educação especial no Brasil, como uma das principais possibilidades para a formação dos professores que pretendem atuar na área de educação especial e no atendimento educacional especializado.

Entretanto, questionamos: quais os dilemas e os desafios inerentes à política de educação especial no Brasil, que enfatiza a formação continuada como principal via para a formação dos professores de educação especial? Nesse contexto, há que se considerar, por um lado, que a formação continuada (em serviço e a distância) é uma estratégia apontada pelas organizações internacionais (Banco Mundial, CEPAL) para a formação de professores e a mais viável economicamente e, por outro, que a formação se esvazia do seu caráter pedagógico, dificultando a reflexão sobre os processos vivenciados na escola e assume uma feição gerencial, instrumental e à distância (MICHELS, 2011).

Diante desse contexto, este texto discute a formação dos professores de educação especial pela via dos processos de formação continuada oferecidos pelo sistema municipal de ensino de Cariacica, no estado do Espírito Santo.

Para o desenvolvimento do estudo realizamos análise dos documentos da Secretaria Municipal de Cariacica: resolução, planos de trabalho e relatórios das formações continuadas da educação especial ocorridas no ano de 2015, na tentativa de compreender as ações e políticas de formação na área de educação especial neste município.

A política de educação especial e a formação de professores

A temática da formação de professores ganha, cada vez mais, expressividade nas políticas educacionais. Nunca houve tanta ênfase, por parte dos órgãos governamentais,

em relação à função dos professores como agentes de mudanças, como podemos observar nos principais documentos referentes à educação especial, na perspectiva inclusiva no Brasil.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização e os movimentos sociais no contexto da Constituinte, inúmeras demandas relacionadas às pessoas com deficiência começaram a ganhar visibilidade nas políticas educacionais.

Ao longo da década de 1990, segundo Garcia (2007), houve um investimento para propor novas diretrizes para o ensino e, conseqüentemente, para o ensino dos alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, a partir de inúmeras reformas educacionais associadas às orientações de políticas internacionais. A descentralização administrativa, as novas regras de financiamento, os novos modos de organização de ensino e a hegemonia do discurso de inclusão são aspectos que evidenciam a denominada “política de inclusão social”, ao mesmo tempo em que há no país, de acordo com Kassir, Arruda e Benatti (2007, p. 21), “[...] um redimensionamento de sua estrutura administrativa, econômica e política com a implantação de uma reforma de Estado”, atribuindo-lhe novas responsabilidades na sociedade sob a lógica do capitalismo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), um dos primeiros aspectos a ser destacado refere-se à indefinição do *lôcus* de formação desse professor, ou seja, esta se dará nas universidades ou nos Institutos Superiores de Educação, em nível médio ou da graduação plena? Bueno (1999, p. 9) observa que a formação de professores para a educação especial – que, de acordo com o Parecer nº 252/69, era realizada no nível de ensino superior – foi alterada com a promulgação da nova LDB/1996 que, em seu art. 59, inciso II, reza que a educação especial deverá contar com “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado [...]”. Isto é, a lei recupera a formação em nível médio. Essa ambigüidade, segundo Bueno (1999, p. 9), “[...] expressa a falta de política, consistente e avançada, com relação à formação de professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado”, abrindo espaço para diferentes interpretações e encaminhamentos.

O segundo aspecto diz respeito à dicotomia professor capacitado e especializado, presente na LDB/1996, art. 59, inciso III, em que estão previstos

“[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [e] professores com especialização adequada [...] para atendimento especializado”, o que é reafirmado com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica pela Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001. Essa própria diferenciação entre professores capacitados e especializados, presente nessa Resolução, pode contribuir, na opinião de alguns autores (BUENO, 1999; MICHELS, 2006), para a dicotomia entre educação especial e regular, caracterizada ao longo da história, reforçando práticas segregacionistas e, portanto, de exclusão dentro da escola.

Em 2002, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, foi realizada uma reavaliação do papel das instituições de ensino. Nesse sentido, foram incorporados conteúdos sobre o ensino de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos cursos que formam professores, fazendo com que o tema assumisse uma importância crucial. O art. 6º estabelece o que deve estar contemplado nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores:

§ 3º a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
II - conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2002).

Cumprir destacar que, em 2006, foi aprovada a Resolução n. 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006), que extingue as habilitações desse curso, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para o trabalho com os alunos que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essa formação é, então, indicada para que ocorra em nível de pós-graduação. Nesse contexto, Michels (2008, p. 5) salienta que “[...] são as instituições de ensino superior privado as mais cotadas para fazerem a formação desses chamados especialistas em educação especial uma vez que os cursos de especialização são oferecidos, majoritariamente, por essas instituições”.

Cabe destacar ainda que essas instituições de ensino superior que estabelecem

como objetivo a formação de professores não proporcionam condições de trabalho e de ensino que garantam o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão, bem como produção de conhecimento relacionado com as políticas públicas em um processo de diálogo e colaboração entre universidade e escola de educação básica, o que é fundamental no processo de formação de professores.

Por sua vez, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) prevê que, para atuar na educação especial,

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Nesse sentido, o documento afirma a necessidade de o professor de educação especial ter contemplado, no processo de sua formação, conhecimentos tanto da docência como também conhecimentos específicos relacionados com as necessidades das diferentes pessoas que compõem o contexto escolar. Além desses conhecimentos, prevê o domínio de conhecimentos sobre gestão, no intuito de articular as diferentes formas de atendimentos existentes nos sistemas de ensino. Contudo, não faz referência ao *lôcus* dessa formação, tampouco indica a necessidade de formação para os professores regentes que possuem em suas salas alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, prevê 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”, porém também não indica qual o *lôcus* e a configuração dessa formação. Portanto, mantêm-se as ambiguidades e contradições, observadas ao longo da história.

Nessa direção, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que tem como finalidade garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro

aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, para o atendimento educacional especializado, contempla as seguintes ações:

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

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 2º).

No entanto, o que se mostra evidente nas políticas educacionais é que, apesar de a temática de formação inicial e continuada de professores ter sido colocada como foco central no discurso oficial, observamos o desmantelamento das instituições formadoras, por parte do governo, aliado à desvalorização do trabalho social e cultural dos professores. De acordo com Brzezinski (1999, p. 83),

Além das sucessivas medidas que levam à desvalorização dos profissionais da educação e o sucateamento das instituições superiores públicas voltadas para a formação de professores, o governo insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho de estudantes [...].

Assim, as críticas que apontam o professor como a única causa do baixo desempenho dos alunos desconsideram que as problemáticas engendradas no cotidiano escolar são oriundas de um contexto mais amplo, que envolve questões políticas, ideológicas, econômicas e sociais. Por outro lado, observa-se que os educadores apresentam premência por ações de formação que lhes possibilitem atender a diferentes necessidades da escola que, por sua vez, é multifacetada, repleta de ambiguidades e contradições. A formação continuada dos professores, nesse contexto, insere-se como possibilidade de atenuar os conflitos e contradições presentes na escola.

A formação continuada como via para pensar práticas educacionais inclusivas

Nas últimas décadas, a formação continuada tem ganhado expressividade na área da educação especial quando se pensa na heterogeneidade na escola, assim como os conhecimentos necessários capazes de responder aos desafios em frente às diversidades e/ou complexidades do cotidiano escolar. De acordo com Victor (2007, p. 295),

A discussão sobre a formação do professor tem sido temática constante no debate sobre a educação inclusiva, porque vem se tornando evidente, no âmbito das instituições formadoras e dos contextos educativos, a premência de se ter professores que atuem nas situações práticas de forma reflexiva e competente, a fim de acolher a diferença e a diversidade nesses âmbitos.

Contudo, a compreensão desses processos não se restringe a aspectos educacionais; articula-se a um contexto mais amplo de transformações econômicas, sociais e políticas. Assim, não podemos desconsiderar que as reformas educacionais⁷, nos últimos anos, no Brasil, articulam-se às transformações nos modos de produção, fundamentadas nos princípios de uma economia capitalista e de uma política neoliberal, resultando, consecutivamente, em mudanças também no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na área educacional, uma vez que o “[...] desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores” (KUENZER, 1998, p. 106).

Nesse cenário, não podemos desconsiderar a influência dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais em nosso país, como apontado por Michels (2006, p. 407) a partir das contribuições de Torres (1999): “O Banco Mundial destaca-se entre as várias agências ao apresentar uma proposta articulada em relação à educação nos países em desenvolvimento que abrange das macropolíticas até a sala de aula”.

Nessa perspectiva, de acordo com Michels (2006), a escola e os seus profissionais passam a ser concebidos como os únicos responsáveis em articular a organização escolar, com vistas a atender às diferentes crianças, jovens e adultos, atribuindo a essa instituição social possibilidades e limites para transformar a sociedade. Assim, os discursos presentes na legislação educacional brasileira focam na pessoa do professor e estabelecem como sua a responsabilidade de investir na formação permanente. Pouco se discute, nesses documentos, que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho e, portanto, pelo investimento no desenvolvimento profissional dos professores.

Esse contexto também é analisado por Torres (1999) quando, ao averiguar a nova configuração do perfil do novo professor em diferentes estudos, identificou inúmeras competências “desejadas” que integram, contraditoriamente, os pressupostos do capital humano e da Pedagogia crítica. Desse modo, o “docente desejado” ou o

⁷ O atual processo de reforma educacional no Brasil inicia-se nos anos de 1990 e tem como um dos seus marcos a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993) que, por sua vez, derivou da Conferência Mundial em Jomtien, Tailândia, em 1990, e vem propondo modificações em relação ao papel do Estado que deixa de ser provedor das principais ações sociais para se constituir num Estado Mínimo com o poder máximo de regular e gerenciar o que a sociedade civil oferece (MICHELS, 2006).

“docente eficaz” é caracterizado como um sujeito polivalente, profissional competente e agente de mudança, prático, reflexivo, professor investigador, intelectual transformador, de modo que seja um profissional capaz de atender às novas exigências postas pelas reformas educacionais, desafios engendrados na prática educacional.

Em linha semelhante, Freitas (2007) destaca que, desde o ano 2000, as propostas dos processos de formação de professores, adotadas pelos sistemas de ensino, têm sido condizentes com as recomendações dos organismos internacionais, articuladas à redução de custos. Nessa direção, as propostas de formação à distância e em serviço ganham prioridade nas políticas de formação de professores, com ênfase na dimensão prática e instrumental em detrimento aos aspectos teóricos.

Na área da educação especial, devido às indefinições das políticas educacionais, os processos formativos dos professores de educação especial têm sido realizados, prioritariamente, pelas propostas/programas do governo federal ou pelos próprios sistemas de ensino, em formato de formação continuada e/ou em serviço, ou em cursos realizados à distância. Conforme aponta Victor (2015, p. 21),

[...] as alternativas encontradas pelos professores que atuam nos estados, municípios, distritos e instituições filantrópicas e sem fins lucrativos têm sido os cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial pela rede nacional de formação continuada de professores na educação básica (Renafor), que visam a apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e em classes comuns do ensino regular, em parceria com instituições públicas de educação superior (Ipes).

Entretanto, não podemos esquecer que a apropriação das concepções internacionais se constitui num “terreno de contestação” (OZGA, 2000) em que

[...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira [...] (MICHELS, 2006, p. 408).

Desse modo, os sujeitos, no processo de implementação da política no âmbito dos sistemas de ensino, podem ressignificar as finalidades da política instituída. Nessa perspectiva, o espaço/tempo da formação em serviço e/ou continuada pode se instituir como espaço/tempo de possibilidades para a ressignificação de sua atividade docente no contexto da escola, tendo em vista que propicia o aprofundamento e a produção de conhecimentos necessários a seu trabalho educativo.

Delineando a rede municipal de ensino de Cariacica e suas ações de formação continuada dos professores de educação especial

O município de Cariacica vem desde o ano de 2002, desenvolvendo ações e políticas voltadas à inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (GONÇALVES, 2008). De acordo com França (2008, p. 171), o município desenvolveu sua política de educação especial baseada principalmente na formação continuada dos profissionais que atuavam nessa modalidade de ensino.

[...] notamos que a história da educação inclusiva no município de Cariacica foi pautada, desde o seu início, na organização, elaboração, investimento e realização da formação continuada para todos os sujeitos que estavam envolvidos no processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, na tentativa de instituir espaços/tempos de reflexão acerca das práticas pedagógicas, bem como de (re)pensar as políticas educacionais estabelecidas no município, numa perspectiva que atenda a todos, tendo a formação de professores como prioridade.

Nessa perspectiva, o município de Cariacica vem desenvolvendo ações de formação continuada voltadas à formação de profissionais do ensino regular (professores, pedagogos, diretores e estagiários) e do professor de educação especial na tentativa de disseminar concepções e práticas voltadas à construção de um sistema educacional inclusivo.

Cumpre destacar que o município investiu na formação de professores de educação especial por meio de processos formativos oferecidos na própria rede de ensino, para atuar, prioritariamente, no contexto da escola, a partir de um trabalho colaborativo com os profissionais de ensino. Ao longo dos anos, esse profissional recebeu diferentes nomenclaturas (professor multiplicador, articulador, itinerante, apoio e colaborador) de acordo com a função e atribuições que exercia na escola, as quais envolviam o trabalho com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias, o diálogo com as instituições de saúde e de apoio especializado e a formação dos professores, pedagogos e diretores das escolas (GONÇALVES, 2008; FRANÇA, 2008).

Desse modo, o município, por meio da equipe de educação especial, tem oferecido cursos na área de educação especial pela via da formação em serviço, em formatos de grupos de trabalho para os professores que atuavam na educação especial e também nas escolas regulares. Cabe destacar, ainda, a realização do Seminário de Educação Inclusiva do Município de Cariacica, realizado ao final de cada ano, com o objetivo de compartilhar os conhecimentos e experiências desenvolvidas nas escolas

com alunos público-alvo da educação especial.

Em 2009, o município começou a oferecer o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais. Os professores que assumiram essas salas receberam formações específicas para desenvolverem sua função nesse espaço dentro da escola. Eles também tinham a incumbência dos Grupos de Trabalhos (GTs), oferecendo formação em serviço aos pedagogos e professores colaboradores. No período de 2010 a 2013 foi dada continuidade à formação por meio dos GTs e formação específica para os professores colaboradores das ações inclusivas e professores das salas de recursos multifuncionais.

Vale ressaltar que essas ações articulam-se à política do município, prevista na Resolução nº 007 de 2011, que fixa as normas para a educação básica no sistema municipal de ensino de Cariacica e prevê, no “Capítulo II – da Educação Especial”, a educação especial como modalidade de ensino e serviços de apoio educacional especializado para o processo de escolarização do público-alvo da educação especial. Estabelece, ainda, no art. 106 que a SEME e as unidades de ensino proverão, na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente; e formação em serviço e formação continuada dos profissionais.

No ano de 2015, buscando proporcionar discussões acerca do atendimento educacional especializado e sua função no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, foram criados os Polos de Estudos, nos quais se reuniram os professores de educação especial das salas de recursos multifuncionais. De acordo com o Plano de Trabalho da Coordenadoria de Diversidade de Inclusão Educacional, da Seme-Cariacica,

[...] os polos de estudos têm como objetivo proporcionar discussões acerca de diversos temas relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e sua real função no processo de aprendizagem do aluno com deficiência no contexto escolar (CARIACICA, 2015, p. 1).

Assim, a proposta visava contribuir com a formação dos professores de educação especial e possibilitar a troca de experiências entre os profissionais que atuavam em diferentes espaços com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Esses estudos foram realizados em três grupos, sendo dois voltados para discutir os processos de ensino e aprendizagem do público matriculado no ensino fundamental e um grupo para refletir o mesmo processo dos alunos matriculados na educação infantil.

Nesse artigo, é nossa intenção enfatizar a trajetória de um dos grupos, o qual tivemos a oportunidade de acompanhar. Foram realizados quatro encontros, em formato

de grupos de estudo, tendo como mediadores os professores do atendimento educacional especializado que estavam matriculados no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os encontros foram realizados no período de julho a novembro de 2015, em uma escola da rede.

As temáticas discutidas nos encontros foram: Plano de desenvolvimento individual para alunos com deficiência; avaliação e educação especial e tecnologia assistiva. O grupo era formado de 11 professores que atuavam como professores colaboradores nas escolas e no atendimento educacional do município.

Os professores que participaram desse processo formativo, majoritariamente, eram formados em nível superior, em cursos de licenciaturas, principalmente pedagogia. A maioria tinha curso de pós-graduação *lato sensu* e apresentava experiências na área da educação e educação especial. Alguns dos professores com os quais dialogamos, como já relatamos, não apresentavam uma formação prévia específica, desenvolvendo seu processo formativo a partir de cursos de formação em serviço ou continuada, aos quais tiveram acesso ao longo de sua atuação profissional. Nesse sentido, como apontado por Siems (2008, p. 118), a perspectiva de formação em serviço e/ou continuada se caracterizou como “[...] alternativa possível para o ajuste desse profissional às necessidades técnicas e humanas apresentadas por seu contexto de atuação profissional”.

Na tentativa de compreendermos o processo de formação continuada desencadeado no município de Cariacica no ano de 2015, optamos por analisar os relatórios das mediadoras do grupo, de modo a observar os aspectos destacados pelos professores de educação especial no que tange ao trabalho do professor de educação especial, os objetivos do atendimento educacional especializado, as práticas pedagógicas e a formação continuada.

Quanto ao trabalho dos professores de educação especial no contexto do atendimento educacional especializado e na escola, percebemos que foi necessário discutir o papel desse profissional no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Continuando o texto, no título “O papel do professor na escola inclusiva” destacamos que o professor deve ser o mediador no processo de ensino e aprendizagem, propiciando meios para que o aluno se aproprie do conhecimento através da problematização, reflexão e conclusão (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Desse modo, observamos que o papel do professor de educação especial ainda carece de entendimento por parte dos professores, de modo a compreender que a sua função envolve diferentes atribuições, perpassando pelo atendimento específico ao aluno

com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e suas necessidades, abrangendo o trabalho de orientação aos professores e aos demais profissionais da escola, além do trabalho com a família, constituindo-se como mediadores das práticas pedagógicas inclusivas na escola, a partir de um trabalho coletivo com todos os profissionais. Nessa perspectiva, o professor de educação especial, a partir de um fazer com os demais profissionais da escola, constitui novas/outras possibilidades e estratégias de atuação, reflexão, na medida em que fomenta “[...] mudanças nas práticas escolares que vão desde o projeto político-pedagógico, o currículo, a metodologia de ensino, avaliação, até a mudança de atitude e ações que favoreçam práticas heterogêneas” (PLETSCH; GLAT, 2007, p. 7).

Quanto aos objetivos do atendimento educacional especializado, notamos que foi necessário discutir e refletir acerca de sua finalidade no contexto da escola.

Lembramos também que o AEE não é um reforço escolar, mas suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Nesse sentido, notamos que os objetivos do atendimento educacional especializado ainda não estavam nítidos para os professores de educação especial que atuavam nas salas de recursos multifuncionais, principalmente no que se refere ao caráter complementar ou suplementar desse atendimento, a ser oferecido, no contraturno, aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento que dele necessitem para a sua permanência na escola (PRIETO, 2008). Também não era perceptível a necessidade de sua atuação articular-se ao trabalho do professor da classe comum do ensino regular e à proposta pedagógica da escola. Esse aspecto foi mencionado em outro trecho do relatório:

Avançando no texto, no título “Currículo e Educação Inclusiva” falamos sobre a importância da relação dialógica entre os professores regentes e da SRM. Os avanços alcançados na SRM devem ser percebidos e efetivados também na sala de aula regular (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Nessa direção, o Relatório destaca a importância do trabalho colaborativo entre os professores de educação especial e das classes comuns do ensino regular para o processo de inclusão escolar. Discorrendo sobre o assunto, Mendes (2006) ressalta que esse trabalho é um desafio, diante da dificuldade dos professores em dividir responsabilidades no desenvolvimento de suas práticas educativas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, os professores relataram as dificuldades na elaboração do planejamento do atendimento educacional especializado (Plano Educacional Individualizado), que é entendido por Glat, Vianna e Redig (2012, p.

81) “como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem”.

No primeiro encontro estudamos sobre o estudo de caso e o plano de atendimento. Trocamos informações de como fazer um estudo de caso e um plano de atendimento, e também falamos da importância desses documentos para o atendimento aos alunos matriculados nas salas de recursos multifuncionais do município (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) todos os professores afirmam ter conhecimento e sabem da importância desse documento também para registro e acompanhamento das ações desenvolvidas e dos avanços e retrocessos do aluno. Porém, uma boa parte narra que tem dificuldade em escrever o plano, uma vez que não compreende todos os itens solicitados. Após explicação dos itens, cada professor ficou de entregar um PDI até o dia 03/08/2015 para análise e sugestões das mediadoras (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Nesse sentido, foi necessária a intervenção das mediadoras, por meio da avaliação dos planejamentos das professoras, para a compreensão desse plano como auxílio às práticas pedagógicas, de modo a contribuir com a aprendizagem dos alunos e o seu desenvolvimento.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, outro aspecto mencionado refere-se aos conhecimentos dos professores sobre os recursos e tecnologias existentes nas salas de recursos multifuncionais para auxílio no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

O terceiro e quarto encontros foram práticos. Todos os professores relataram não saber como usar determinados materiais ou software que foram disponibilizados para as salas de recursos, e percebemos que o uso desses recursos é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Desse modo, percebemos que os professores não conheciam alguns materiais e recursos tecnológicos disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais, o que mostra a importância de espaços de formação para o aprendizado de conhecimentos referentes ao uso destes instrumentos na tentativa de contribuir com a prática pedagógica. Assim, observa-se a necessidade de aprofundamentos em conhecimentos específicos em algumas áreas, com vistas a constituir saberes/fazeres acerca dos processos de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência, por exemplo, os surdos ou cegos. Nessa mesma perspectiva, Denari (2006, p. 37), ao discutir a formação de professores para a educação especial nos diz que, nesse percurso, “[...] devem ser considerados os processos de inclusão educativa e escolar que também requerem procedimentos didáticos específicos para o desenvolvimento da atividade docente”, na

tentativa de garantir a atenção pedagógica adequada às necessidades dos alunos.

Quanto à formação continuada, os professores relataram a importância da continuidade desse processo formativo, com vistas a desenvolver saberes e conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

O grupo de professores elogiou a proposta da formação. Pretendem continuar no próximo ano, e solicitaram que retomemos a temática dos últimos encontros ainda no início do ano para que possam aplicar com seus alunos no decorrer do ano letivo. Eles também sugeriram uma “teia” de formação, onde cada professor multiplicará o que aprendeu no grupo com os profissionais da sua escola e das escolas do entorno, num sistema de intercâmbio. (RELATÓRIO DE FORMAÇÃO, 2015).

Dessa maneira, notamos a necessidade e a importância desse espaço/tempo para a atuação desses profissionais nas escolas. Cumpre ressaltar a necessidade de ampliação de investimento na formação continuada de professores de educação especial, uma vez que “[...] esses têm enfrentado desafios cuja herança de sua formação e, muitas vezes, de sua prática pouco o instrumentalizaram para atender alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns” (PRIETO, 2007, p. 293), considerando que, no contexto da sala de aula, são variadas as deficiências, exigindo do professor uma formação permanente com vista a potencializar a aprendizagem desses alunos.

Considerações finais

A política de formação continuada dos professores aqui analisada mostrou que tal ação caracterizou-se como possibilidade de reflexão e aprendizagem para os sujeitos participantes desse processo. Além disso, apresentou os dilemas e desafios inerentes à formação de professores de educação especial no Brasil, que envolve aspectos políticos, sociais e educacionais.

É preciso destacar que muitos autores (MICHELS, 2006; TORRES, 1999) realizam uma crítica em relação a esse formato de formação, uma vez que se utiliza dos próprios profissionais da rede de ensino para atuarem como formadores. Isso seria uma maneira de barateamento dos custos com a formação continuada dirigida aos professores, evidenciado pelo não investimento na contratação de profissionais para atuarem nesse processo. Não desconsideramos esse fato e defendemos a instituição de políticas públicas que possam garantir um processo de formação continuada que contribua para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos dos profissionais que estão no contexto escolar a partir de uma articulação entre universidade e escola de educação básica. Entretanto, foi possível observar que, no município de Cariacica, essa proposta tem propiciado espaços tempos de reflexão e

aprendizagem entre os professores que atuam como professores de educação especial na rede municipal de ensino, de modo a contribuir com a ressignificação de suas práticas junto aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores deve ser um compromisso do sistema educacional, de modo a garantir a qualidade de ensino e possibilitar aos professores conhecimentos teóricos e práticos, assim como espaços tempos para refletirem sobre suas práticas. Porém, o desafio que se impõe é o de considerar o contexto político econômico e social em que as escolas estão inseridas, bem como a formação de professores num contexto de precarização das condições de trabalho dos docentes sob a lógica da política neoliberal.

Assim, ao nos referirmos a uma perspectiva de formação que considere o professor como sujeito histórico-cultural, num contexto socialmente constituído, que se fundamente nos saberes (re)criados no seu fazer cotidiano à luz de teoria, estamos afirmando a necessidade de espaços tempos (que não se restrinjam aos espaços de formação continuada) que possibilitem ao professor refletir criticamente sobre sua prática e concomitantemente sobre o contexto político social onde se assenta seu trabalho e sua profissionalidade docente, com vistas à constituição de processos formativos que estejam voltadas para uma análise ampla e crítica da sociedade, das necessidades da escola e dos sujeitos que interagem nesse contexto. Desse modo, há a necessidade de se investir também na formação inicial desse profissional, que atuará como mediador do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Referências

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em

Pedagógica, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, 16 maio 2006.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº.4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

_____. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011a. Seção 1, p. 12.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de Aperfeiçoamento de professores para o Atendimento educacional especializado (2007):** Novos referenciais? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

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

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo, UFES, UFRGS, PUC-Campinas, 2007. 1 CD-ROM. p. 1-14.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociologia em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GONÇALVES, A. F. da S. **As políticas e a formação de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa educação inclusiva: direito à diversidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

_____. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2008, Rio Grande do Sul. Anais... Rio Grande do Sul: UFES, UFRGS, 2008. 1 CD-ROM, p. 1-17

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestações. Porto: Porto, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLEST, M. D; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41/2, ISSN: 1681-5653. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007. p. 281-294

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008. p. 15-27.

SIEMS, M. E. R. **A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

TORRES, R. M. (1999) Nuevo rol docente qué modelo de formación pará qué modelo educativo? In: **Fundación Santillasa**. Aprender para el futuro nuevo marco de la tarea docente: documentos en debate, Madrid, p. 99-112.

VICTOR, S. L. A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007. p. 295-303.

_____. **A formação de professores no contexto do Observatório Nacional de Educação Especial**: o estado do Espírito Santo em foco. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (orgs.). Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

ENREDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO

ENTANGLEMENTS OF THE SPECIAL EDUCATION ON THE RIGHT TO EDUCATION

Maria Dorotéa dos Santos Silva Trassi⁸

Angela Maria Caulyt Santos da Silva⁹

RESUMO: Aborda-se a temática da Educação Especial com vistas à Educação Inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), no início da vida escolar. Faz-se recorte dos aspectos históricos da Educação Especial para focar o tratamento dispensado às pessoas com algum tipo de deficiência ou diferentes em relação aos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. O principal objetivo deste texto é o de realizar uma reflexão crítica de algumas ações que se contrapõem ao debate e ao atendimento às necessidades das crianças com deficiência nas escolas regulares. Aponta-se a importância da visibilidade que a temática ganhou dentro da atual Política Nacional de Educação, em função da necessidade de se fazer cumprir o que determina a legislação. Apesar de os documentos legais garantirem o direito de acesso físico e curricular, permanência e apropriação do conhecimento nas escolas regulares para crianças e jovens com deficiências, estes ainda não vêm sendo efetivados, principalmente em função da ausência de práticas pedagógicas que deem conta de diminuir os entraves de acesso ao Currículo Escolar e da ampliação da discussão sobre o AEE nos Cursos de Formação de Professores.

Palavras-chave: Educação Especial. Direito à Educação. Atendimento Educacional Especializado. Transtorno Global do Desenvolvimento.

Abstract: This article examines the Special Education with a view to inclusive education, in relation to the Special Education Service (SES) for children with Pervasive Developmental Disorder (PDD) at the beginning of school life. Considering the historical aspects of Special Education, it focuses on the treatment given to persons with a disability or considered different compared to normal standards established by the society. The main aim of this paper is to do a

⁸Pedagoga da Pró-Reitoria de Ensino da Reitoria do Ifes, Psicopedagoga Clínica da Equipe Multidisciplinar do Espaço Aprender. Email: doratrassi@yahoo.com.br

⁹Professora Adjunta da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Email: angelacaulyt@yahoo.com.br

critical reflection on some actions that are counterpointed to the debate and the service for the needs of children with disabilities in regular schools. It emphasizes the importance of the visibility that the issue gained within the current National Education Policy of Brazil, due to the need to enforce what determines the law. Although the legislation does guarantee the right of physical and curricular access, the stay and success at regular schools for children and youth with disabilities, these haven't been yet accomplished mainly due to the absence of pedagogical practices that may handle the reducing of the obstacles in the school curriculums and the expansion of the discussion of SES in the teacher training courses.

Keywords: Special Education. Right to Education. Special Education Service. Pervasive Developmental Disorder (PDD).

Introdução

Constata-se que, cada vez mais, a Educação Especial assume importância na perspectiva de atender às exigências apontadas no debate sobre Inclusão e Diversidade que vem sendo realizado em muitas das instâncias da sociedade brasileira, principalmente nas últimas décadas.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Prieto (2008, p. 31) ressalta que a desigualdade tem raízes para além do alcance da intervenção da instituição escolar e chama a atenção para “[...] a noção de educação inclusiva disseminada por sua associação à igualdade de direitos e à aceitação da diferença”. Prossegue essa autora afirmando ainda que essa ideia “[...] é capciosa porque pode reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”.

Para haver legitimidade dos documentos legais dentro das escolas, é preciso que o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) esteja embasado em mudanças concretas na organização curricular, no planejamento dos professores e na adoção de medidas pedagógicas no intuito de atender às necessidades desses alunos, valorizando os avanços que conseguem realizar de acordo com suas limitações, considerando-os como sujeitos que compõem a diversidade presente no contexto escolar.

Uma proposta de Educação Especial com vistas à educação Inclusiva exige,

portanto, a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na tentativa de adaptá-lo para atender às diferentes atividades, avaliações e eventos envolvendo toda a comunidade escolar em novas formas de ensinar e aprender. Dessa forma, é necessário refletir acerca da formação dos professores principalmente na dimensão curricular, para que lhes sejam significativas as práticas e ações que possibilitem aos alunos, independentemente de suas necessidades, participarem das atividades cotidianas da classe regular e terem acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Posto isso, o objetivo desse texto é o de realizar uma reflexão crítica de algumas ações que se contrapõem ao debate e ao atendimento às necessidades das crianças com deficiência e TGD nas escolas regulares.

Considerações acerca da deficiência: aspectos históricos

Ao longo da história da humanidade, uma pessoa diferente do padrão social e cultural era considerada como anormal e, por vezes, tal diferença associada a fatores sobrenaturais. As pessoas diferentes em condições sociais, intelectuais, em idade e em gênero foram consideradas inferiores e subalternas em direitos e condições sociais em vários períodos históricos e, ainda hoje, nos deparamos em situações de exclusão e de discriminação envolvendo pessoas com algum tipo de deficiência.

Neste modo, Fonseca (1995, p. 7) corrobora quando argumenta que a problemática da deficiência “[...] reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Essa problemática, sempre confusa, procura afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social”.

A sociedade brasileira tem como herança cultural excluir o diferente. Consultando a história, percebemos que os nossos antepassados agiam com atitudes excludentes e preconceituosas. Lobo (2008) lembra que os médicos do século XIX iniciaram uma verdadeira caça aos degenerados, pessoas com deficiência e crianças anormais, preocupados com a vida urbana e a saúde das elites. Começaram por elaborar as primeiras classificações dos graus de degenerescência e os diagnósticos de cura, devido à preocupação com a hereditariedade das degenerações e com o comprometimento da formação da sociedade. Assim, pois, destaca:

Nos julgamentos médicos havia a preocupação explícita, no começo do século XX, com as chamadas “crianças anormais”, não tanto por querer incluí-las em estabelecimentos especializados, praticamente inexistentes, mas pelo que passaram a significar socialmente (LOBO, 2008, p.78-79).

Uma análise retrospectiva da História da Educação Brasileira, com foco na

Educação Especial baseada nos estudos de Aranha (1989); Saviani (2004 e 2010); Cortella (2002); Skliar (2001); Ponce (1992) e Mazzotta (1982), nos mostram que, desde a época de Hipócrates, os espartanos eliminavam as crianças malformadas ou com deficiência.

Nos séculos XVI e XVII, o entendimento sobre a deficiência foi ainda mais afetado pela mitologia e pela bruxaria, ocasionando perseguições, julgamentos morais e encarceramentos como forma de controle social. A Revolução Francesa veio emprestar à questão de deficiência, através de seus ideais antropológicos e filosóficos, uma visão mais humanista e liberal. Já no século XIX, iniciaram-se os primeiros estudos científicos da deficiência, com uma tendência à classificação como deficiência mental para todas as deficiências.

O advento da Psicologia e da Psicanálise veio emprestar maior profundidade aos estudos sobre a deficiência. Estudiosos como Freud, Binet, Simon, Down e Asperger contribuíram para o início de um novo entendimento sobre deficiências e suas origens.

Patto (2008) ressalta a importância dos estudos da Neurologia e da Psiquiatria por imprimirem novos dados ao problema, resultando uma progressiva busca com o objetivo de encontrar o pensamento educacional para alguns casos e um pensamento preventivo para outros. As evidências desses estudos comprovaram que as crianças que têm as mesmas deficiências nem sempre têm o mesmo nível de adaptação, o que possibilitou as considerações atuais sobre as práticas inclusivistas no atendimento especializado.

A partir dessa revisão histórica percebemos uma grande evolução na concepção, pelo menos, do que é “normal” e “anormal”. Contudo, o principal problema continua, sobretudo porque a inclusão dessa criança no ambiente escolar e sua performance de aprendizagem dos conteúdos curriculares são questões para além da adaptação natural e da integração da criança com deficiência ou com TGD nas salas de aula regular.

Política nacional de educação especial: entre o legal e o real

Ao passarmos, ainda que rápido, por esses aspectos históricos, ousamos considerar que atualmente é visível a necessidade de incluir a pessoa com deficiência, agora explicado por dados científicos, na sociedade, oferecendo a ela as mesmas condições e direitos dos demais cidadãos. A histórica rejeição às pessoas com deficiências cedeu lugar às atitudes reflexivas do reconhecimento da igualdade de direitos a todo cidadão. Mas o que é Educação Especial e o que a diferencia de Educação Inclusiva?

Há consenso que existe um marco legal, amplo e bastante avançado nos

âmbitos nacional e internacional, que afirma e visa promover e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Destacam-se, entre outros documentos, a Declaração de Salamanca (1999); a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala, confirmada no Brasil pelo Decreto Lei nº 3.956 de 08 de outubro de 2001; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica (CEB) – Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, regulamentando as Leis Federais nº 10.048 e nº 10.098/2000, que tratou da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida no Brasil; a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/2002); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas (ONU/2006) e as mais recentes legislações citadas nesse trabalho.

Garcia (2008) ressalta que o discurso internacional sobre inclusão educacional ocorreu a partir de 1990, e culminou com a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994). Esta autora se fundamentou em documentos de organismos internacionais a exemplo da UNESCO (1994) – a “educação inclusiva” e a “inclusão educacional” –, e do Banco Mundial (2000) – a inclusão social e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que disseminaram a ideia de universalização da educação básica mediante acordos internacionais.

De acordo com Garcia (2008), as propostas desses organismos são perpassadas por um discurso que defende a universalização da educação básica como meio de formar uma subjetividade “democrática”, “solidária” e “inclusiva” e a educação de pessoas com deficiência vem neste bojo. Esta autora faz uma reflexão crítica sobre esse discurso, confrontando-o com a manutenção do modo de produção capitalista e com as necessidades do mercado.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, de 1999, conforme Garcia (2008), privilegia políticas de inclusão no enfrentamento às barreiras arquitetônicas e atitudinais, o que restringe o termo “inclusão”, muitas vezes reduzido à “acessibilidade”.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova Iorque, em 2006, resultou no documento publicado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em seu artigo 24, em que prevê que os Estados “[...] deverão assegurar

um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis”. Neste sentido afirma que “[...] as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem” (GARCIA, 2008, p. 17).

Garcia (2008) analisa que tais documentos são estruturados de modo a envolver todos os países, sendo impossível igualá-los pelas diferentes condições de oferta educacional que asseguram; de modo geral, esses documentos baseiam-se em discursos que defendem práticas inclusivas na educação sem questionar o atual sistema de ensino, em especial, a organização escolar na qual a educação básica ocorre. No entanto, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitarem, sobretudo, com práticas inclusivas que se voltem a serviços ou atendimentos especializados.

A política de inclusão educacional no Brasil se desenha por meio de cinco eixos com a reforma educacional implementada a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso: gestão, financiamento, avaliação, formação de professores e currículo (SHIROMA et al., 2000). Outra análise, de Michels (2006), que se volta à educação de alunos com necessidades especiais, considera a inclusão como eixo da reforma, associado à gestão e à formação.

Os municípios vêm assumindo a educação infantil e o ensino fundamental e, com eles, assumem a Educação Especial e, em alguns casos, criam serviços promotores de uma educação escolar “inclusiva”, o que demanda proposição de novas demandas e redefinição de competências e responsabilidades (GARCIA, 2008).

Freitas (2009) destaca as principais políticas que garantem o direito à escolarização das pessoas com deficiência, em seus avanços e processos da Educação Especial, do movimento de integração, ao atual, de educação inclusiva. Interroga, ainda, como essas políticas denominadas inclusivas de fato são implantadas pelo Estado em uma sociedade com organização econômica, cultural e social excludente e propõe que se discuta o conceito de democracia e a articulação de como se configuram as políticas públicas no sistema de governo, expresso a partir da Constituição Federal de 1988, especialmente, na análise da participação de todos nos diversos setores sociais.

Jesus e Aguiar (2012, p. 404-405) afirmam:

A Educação Especial ainda se debate com a questão da segregação e discriminação do deficiente, pois, mesmo que defenda a inclusão sem restrições, a implementação de políticas públicas inclusivas ainda é incipiente no fortalecimento dessa escola inclusiva (que tem como premissa a garantia efetiva do direito à Educação de todos). É preciso que se privilegie o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual não se garante um processo de escolarização de qualidade.

No que concerne à construção da democracia, Freitas (2009, p. 222) cita posturas divergentes e que se contrapõem, pois existem aquelas que dão ênfase às “[...] questões relativas à igualdade com eliminação ou relativização das diferenças” e ainda aquelas que “defendem o multiculturalismo radical que enfatiza a diferença e situa a igualdade em segundo plano”.

Trabalhar e orientar o trabalho educacional com pessoas com deficiência, com TGD e com Altas Habilidades ou Superdotação é o foco da Educação Especial. É importante ressaltar que não se deve classificar deficiências e rotular as pessoas que as apresentam, mas estudar os comportamentos educacionais decorrentes das deficiências. Ao se chegar a um consenso de diagnóstico, profissionais e especialistas precisam ter o cuidado de não afastá-lo do pensamento educacional, para que as práticas e estratégias educacionais adotadas sejam em favor dos direitos da criança, visando a sua inclusão na sociedade.

O conceito “necessidades educacionais especiais” começou a ser utilizado nos anos 1960, na Inglaterra, segundo Martin (1996). De acordo com estudiosos, uma comissão de especialistas presidida por Mary Warnock, em 1974, formulou uma nota publicada em 1978 com o objetivo principal de “popularizar uma concepção diferente da Educação Especial” (MARTIN, 1996), cujas propostas foram inseridas poucos anos mais tarde na legislação inglesa e começaram a ser aplicadas gradativamente no Sistema Educacional no mundo inteiro. As necessidades educacionais especiais foram categorizadas, especificamente, pelos problemas de aprendizagem e que exigiam uma maior atenção e mais recursos por parte dos Sistemas Educacionais, diferentes dos comumente direcionados às crianças de mesma idade.

Coelho e José (1995) orientam que as deficiências e dificuldades de aprendizagem se constituem em demandas diferentes: a deficiência pode gerar as dificuldades de aprendizagem, mas a recíproca nem sempre é verdadeira.

A partir dos anos 1980, com o movimento em prol da democracia no Brasil, foi possível visualizar mudanças significativas no cenário político que originaram consideráveis avanços na conquista da igualdade e do exercício dos direitos das crianças com deficiências e TGD na escola. No âmbito legal, merecem destaque a Constituição Federal de 1988, que no Artigo 208, Inciso III, garante o AEE às crianças com deficiências em igualdade de condições com qualquer aluno. Além desse inciso, todo o texto da Carta Magna considera que a diversidade cultural, racial, intelectual, social não sejam impedimento para a igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 também vem dedicar o seu capítulo 9 integralmente à Educação Especial, destacando, no Artigo 58,

parágrafo 1º:“Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.E ainda ressalta, no parágrafo 3º, que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação Infantil”.

No que se refere à Educação Especial, destaca-se que, com o Decreto nº 6.571/2008, que foi revogado por via da Resolução nº. 4 de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009),rumou-se ao que podemos denominar como avanço na Educação Especial no Brasil, pois dispõe acerca da matrícula para alunos indicados à Educação Especial, onde e como deve ser oferecido o AEE, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o papel do professor do AEE.

Ressalta-se o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 citado acima. Em seu Art. 3º, define os objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

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

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

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nesse mesmo Decreto nº 7.611, define-se, no Art. 5º, § 3º, que “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

A Resolução nº 04/2009 e o Decreto nº 7.611/ 2011, este último já citado, dispõem especificamente sobre a Educação Especial e dão orientações acerca do Atendimento Educacional Especializado. Outro avanço significativo foi a Lei (Berenice Piana) nº 12.764, sancionada pela Presidente Dilma Roussef, em 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para pessoas com autismo, além da implantação, acompanhamento e avaliação da mesma.

Com a Lei supracitada fica assegurado o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Da mesma forma, a pessoa com

autismo terá assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social.

A referida Lei assegura às pessoas com deficiência benefícios legais. A aprovação da proposta é um mérito do próprio movimento autista, que se mobilizou em busca dos seus legítimos direitos, afirmou a autora do substitutivo aprovado pela Câmara, Deputada Mara Gabrilli (PSDB-SP). A Lei nº 12.764/12 institui a chamada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Gabrilli apresentou uma emenda, sancionada pela presidente, que prevê punição para os gestores escolares que recusarem a matrícula dos alunos com autismo ou qualquer outro tipo de deficiência. O responsável pela recusa está sujeito a multa de três a 20 salários mínimos. Em caso de reincidência, os gestores podem até perder o cargo.

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados na escola, de maneira a configurar uma perspectiva inclusiva. Abordando alguns desses desafios, Garcia (2013, p. 109) enfoca a relação entre o trabalho realizado nasala de aula e SRM:

Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial (GARCIA, 2013, p. 109).

No tocante ao atendimento às crianças pequenas, público-alvo da Educação Especial, Victor (2012) corrobora ao afirmar que essa tem se materializado de maneira gradativa nos ambientes regulares do contexto educativo.

O interesse em contribuir com o processo de inclusão dessas crianças na Educação Infantil, pela via da formação inicial e continuada de professores, tem sido uma constante em nossas pesquisas, porque vemos como fundamental o investimento na formação do professor numa perspectiva da constituição do professor crítico-reflexivo, tendo a pesquisa como eixo dessa formação aliada à ideia da concepção do trabalho docente de forma colaborativa (VICTOR, 2012, p. 82).

A Resolução nº 2/2001 (BRASIL, MEC/SECAD) trata do Censo Escolar, em seu Artigo 1º, conforme texto a seguir: “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”.

Prosseguindo, o Parágrafo Único do Artigo 1º, da citada Resolução, referenda que o atendimento escolar inicia na educação infantil e pré-escolas “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional

especializado”. Enquanto o Artigo 2º outorga que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001).

Nesta exposição e sequência, o Artigo 3º especifica que a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que enquanto processo educacional é uma proposta pedagógica que deve assegurar recursos e serviços educacionais especiais, institucionalmente organizados objetivando “apoiar, complementar, suplementar”, e cita ainda que, em alguns casos, propõe substituir os serviços educacionais comuns para garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, considerando todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Com o propósito de se efetivar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva em se tratando de transformação/adaptações de espaços e cenários escolares, faz-se necessário que toda comunidade escolar esteja envolvida de forma a assimilar tais mudanças. É importante ressaltar que não se trata apenas de espaço físico, mas este precede o espaço político para a Educação Especial, ou seja, implica atitudes e estratégias para o novo que é a cultura da Educação Especial.

É interessante notar que os processos educacionais de crianças pequenas aconteciam de maneira ainda incipiente e de forma pouco sistematizada até chegarmos ao *status* e à organização dos sistemas educacionais que temos na atualidade, embora a natureza da necessidade – trabalhosos pais e proteção das crianças – ainda seja a tônica. Ilustra-se com um lugar dessa escolarização ao citar Kuhlmann Jr. (2001, p. 20), que alude acerca do jardim-de-infância e de outras instituições de educação infantil quando destaca com base no relatório londrino de 1907 que a Sociedade Froebel centrava mais nas questões referentes às crianças de 3 a 6 anos.

Em um contexto mais atual e no Brasil, em 06 de julho de 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo Artigo 2º ressalta a importância da inclusão e da oferta dos serviços básicos:

Art. 2º—Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º—A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.

Apesar de todos esses avanços legais, perceberemos tanto distanciamentos como adesões significativas das escolas à proposta de educação inclusiva, com uma orientação adequada ao cotidiano e aos problemas das escolas, quando se veem na obrigatoriedade de receber essas crianças, principalmente, no início da vida escolar. Observamos uma ausência de intersecção entre a Política Nacional de Especial e Inclusiva com uma política voltada para a formação de professores para a Educação Especial da Rede Pública, ou seja, a legislação impõe uma garantia de direitos, mas o Estado não absorve a demanda por não intervir diretamente na formação de profissionais.

Dessa forma, podemos arriscar dizer que, pelo menos para as crianças em início da vida escolar, o que se tem é uma “falsa política de inclusão”. Entre as lacunas, entendemos que falta principalmente formação e orientação aos docentes e familiares das práticas do AEE e das devidas adaptações que devem ser feitas.

Assim, nos inquietamos nas ações de como adaptar um currículo às diversas necessidades dos alunos? Como flexibilizar um currículo de modo a não torná-lo exclusivista? Como atender jovens com natureza cognitiva tão diversa?

De acordo com Patto (2008), o sucesso ou o fracasso escolar podem ser analisados de acordo com os objetivos educacionais e o currículo estabelecido e o nível de entendimento do corpo docente sobre o sistema de avaliação vigente, sobre a exigência de homogeneidade e rigidez do sistema educacional.

Podemos, assim, considerar que as chances de adaptação, inclusão e trabalho pedagógico flexível dessas crianças podem sofrer os entraves institucionais devido à ausência de uma política que congregue ações para um trabalho integrado multidisciplinar, que não tenha apenas a preocupação com o diagnóstico e enquadramento das crianças em uma categoria de deficiência, mas com a busca de recursos educacionais necessários à estimulação de sua aprendizagem, para que ele não seja apenas incluído no sistema regular de ensino, mas que adquira capacidade de acompanhá-lo e apreendê-lo.

Algumas ideias sobre o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência e TGD em início da vida escolar

De acordo com a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva é aquela que “[...] reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (UNESCO, 1994).

Nesse documento, observa-se a defesa de que os sistemas educacionais se tornem mais flexíveis e adaptados para atender às diferentes necessidades dos alunos. O documento aponta algumas estratégias para flexibilizar o currículo, como diversificar as opções de aprendizagem, promover a ajuda entre as crianças, oferecer suporte para as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolver relacionamentos mais próximos com as famílias e a comunidade.

Entre as muitas modificações possíveis, há a previsão de adequações curriculares e a oferta de apoio pedagógico especializado para garantir permanência, participação e acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, por meio do acesso ao currículo de forma a propiciar o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. A seguir apresentamos algumas possibilidades.

Faz-se necessário ressaltar que o processo de implantação e implementação dos diferentes níveis de adaptação curricular envolve toda a equipe escolar: na avaliação do aluno, na análise do contexto escolar e familiar, no planejamento e nas ações previstas para garantir a participação dos alunos em todas as atividades desenvolvidas na escola. “Não se trata de empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e de diversificação do desenho curricular” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p.46).

Oliveira e Leite (2000, p. 15-16) definem os níveis de adequações curriculares:

Adequações curriculares de escola: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais [...] Adequações curriculares de aula: conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula [...] Adequações curriculares individuais: só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade.

O currículo pode ser adaptado de modo a garantir o acesso aos conteúdos regulares e flexibilizado de acordo com a limitação da criança, esperando dela aquilo que conseguir compreender e enaltecendo os avanços.

A LDB/1996 foi alterada pela Lei [12.796, de 4 de abril de 2013](#), para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências e em seu Artigo 26 registra:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Os exercícios e atividades devem ser planejados para atender às necessidades da criança e não às necessidades da escola. A criança deve ser orientada e acompanhada, sempre que possível, por uma equipe multidisciplinar, interna ou externa, que vai avaliar constantemente os progressos e retrocessos e repensar novas estratégias e práticas de ensino. As avaliações precisam ser adaptadas em tempo ou em conteúdo, de acordo com as necessidades da criança.

Essas propostas vêm ao encontro do pensamento de Silva, Cotonhoto e Pereira (2015, p. 176):

O AEE parece ser uma boa expressão desses avanços, implantado de forma que a sua operacionalização ocorra nas SRM. Outro aspecto é o chamamento para a visibilidade de uma educação especial construída e vivida a partir do trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição escolar, em diversificadas ações, sobretudo, entre os professores de sala comum, professores de educação especial e estagiários. Novos ideários que conduzem a novas práticas pedagógicas que possam impulsionar a inclusão de todos, para além das crianças público-alvo da educação especial.

Considerações finais

É evidente que, ao longo do tempo, ocorreram muitos e significativos avanços no debate sobre a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva, principalmente no que tange ao atendimento às necessidades das crianças com deficiência e TGD nas escolas regulares. Mas consideramos que a luta é diária e sistêmica pela qualidade do ensino público e gratuito para todos os níveis e modalidades.

O texto abordou a construção de várias legislações que foram encaminhadas no entrave e nas negociações entre o Estado e a sociedade até se obter a atual configuração de Políticas Públicas da Educação para o público-alvo da Educação Especial, sobretudo se adentrando com a obrigatoriedade de matrícula no ensino regular, além do AEE e convivendo, em alguns casos, com os atendimentos especializados do setor saúde nas instituições filantrópicas.

Se, por um lado, o movimento reivindicatório busca garantias de direitos educacionais, as discussões teóricas devem perpassar por muitos espaços democráticos para construção de novas e exequíveis legislações e, por outro lado, considerar o protagonismo da educação mediante espaços de conquistas para a valorização dos profissionais da educação e a construção tanto da formação profissional inicial quanto da continuada, com vistas ao currículo na diversidade.

Desse modo, observamos que, do ponto de vista legal, há a garantia de flexibilização, adequação e diversificação curricular. Cabe destacar, ainda, a possibilidade de exercício de autonomia de cada sistema de ensino em constituir seu currículo, observada a referência nacional de modo a contemplar as particularidades socioculturais, as necessidades da escola e as especificidades dos alunos.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Bases). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 3 maio 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 set. 2008.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 4/2009 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

_____. Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 28 dez. 2012.

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015.

COELHO, M.T.; JOSÉ, E. de A. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FONSECA, V. da. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009, p. 221-228.

GARCIA, R. M. C. Políticas na educação: do global ao local. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de; CAIADO, K. R. M. (orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2008, p. 11-23.

_____. **Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. In **Revista Brasileira de Educação**, vol.18, nº 52, Rio de Janeiro, jan./mar. 2013, p. 101-119.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. In **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 399-416 - set./dez. 2012 Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 02 maio 2013.

KUHLMANN JR. M. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In MONARCHA, C. (Org.) **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LOBO, L. F. **Os infames da História**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARTIN, E. Intervenção psicopedagógica e atividade docente: chaves para uma colaboração necessária. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2, p. 415-427.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2006, v. 11, n. 33.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. (org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília, 2000.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações Curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: Glat, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PONCE, A. **Educação de Lutas e Classes**. 12.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de; CAIADO, K. R. M. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2008, p. 25-33.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, A. M. C. S.; COTONHOTO, L. A.; PEREIRA, R. M. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil: narrativas de professores de educação especial. In: JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Orgs.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine&Manzini: ABPEE, 2015, v.1, p. 161-178.

SHIROMA, E. O. *et al.* (Org). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SKLIAR, C. (Org). **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

UNESCO. Ministry of education and science Spain. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Salamanca, Spain, 1994.

VICTOR, S. et al. A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES, a. 9, v.18, n. 35, p. 133-152, jan./jun. 2012.

DA FUNDAÇÃO E DOS PRIMÓRDIOS DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS PÚBLICAS NO BRASIL

ABOUT THE FOUNDATION AND THE BEGINNINGS OF THE FIRST PUBLIC SPECIALIZED INSTITUTIONS IN BRAZIL

Fabiana Alvarenga Rangel¹⁰

Marcia de Oliveira Gomes¹¹

RESUMO: Este trabalho visa a estudar os movimentos de fundação de duas instituições, que contribuíram para a organização da educação especial no Brasil oitocentista: o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Com o intuito de compreender as políticas e práticas educacionais que permearam seu processo de criação, tomamos por base os decretos que aprovam e regulam seu funcionamento, assim como outros documentos que concorrem para a compreensão de tal contexto. Nesse sentido, a análise nos permitiu vislumbrar os elementos que abrangeram a escolarização formal de pessoas cegas e de pessoas surdas nessas duas instituições, tais como o nível limitado de instrução destinado a esses estudantes, o papel da religião no ensino, a questão de gênero e de raça e as tensões e consonâncias na implementação dos sistemas de escrita e comunicação, adotados nessas instituições. Estudar os primórdios da educação especial no Brasil mostra-se relevante, à medida que nos fornece subsídios para pensarmos os caminhos da inclusão social e escolar de cegos e surdos no país.

Palavras-chave: História. Educação Especial. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Instituto dos Surdos-Mudos.

ABSTRACT: This article aims to study the foundational movements of two institutions that have contributed to the organization of the special education along the XIX century in Brazil: Instituto Benjamin Constant and Instituto Nacional de Educação de Surdos. To reach the educational policies and practices which crossed its foundation process, we are based on official documents, as others that collaborate to the analysis of that context. In this sense, the analysis took us to elements involved on the schooling of blind and deaf people in these institutions, such as the instruction level driven to them, the religion role on the education, the matter of gender and race, and also tensions and agreements about the writing and communication system adopted by these institutions. To study the beginnings of the special education in Brazil is relevant by the reason that it may assist the

¹⁰Professora do Instituto Benjamin Constant, integrante do Grupo de Pesquisa, Infância, Cultura e Subjetividade (Grupicis) da UFES. E-mail: alvarengarangel.fabiana@yahoo.it

¹¹Professora do Instituto Benjamin Constant. E-mail: prof.marciagomes@yahoo.com.br

debates over the ways of achievement of the social and educational inclusion of blind and deaf in this country.

Keywords: History.SpecialEducation. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Instituto dos Surdos-Mudos.

Introdução

Dos colégios jesuítas (1549-1759), nos primórdios brasileiros, ao ensino público e laico, oriundo da reforma pombalina (1759-1827), houve no Brasil inúmeras tentativas de se instituir e organizar o ensino. Mas foi só após o processo de independência que se procurou estabelecer, de fato, a educação formal como responsabilidade do poder público, por meio da Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, que assegurava, entre os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, “[...] a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, assim como “[...] Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”.

Com essa promulgação, funda-se em 1837 o Imperial Colégio Pedro II (atual Colégio Pedro II), escola secundária, que serviria como referência para o ensino no país. Em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant). E, em 1856, é inaugurado o Collegio Nacional de Surdos-Mudos, logo em seguida batizado como Instituto dos Surdos-Mudos. Desse modo, os primeiros movimentos para a consolidação da educação pública comum e da especial acontecem em um período muito próximo no Brasil.

O pioneirismo dessas instituições na educação de pessoas com deficiência, no entanto, deve-se a uma série de fatores que culminam na atuação, por exemplo, de José Álvares de Azevedo (1834-1854) e de Huet (1822-1882), ambos apoiados pelo Imperador. O primeiro, professor cego que, tendo retornado do Instituto dos Jovens Cegos de Paris, onde estudou, dedicou-se a difundir o Sistema Braille no Brasil. Já Huet, professor surdo, tendo estudado e lecionado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, contribuiu significativamente para a instalação do primeiro estabelecimento de ensino voltado para a educação de surdos do Império.

Era comum, no Brasil imperial, a atuação de vultos, figuras importantes que exerciam influência política no Estado. Coutinho (1974) pega emprestada a

expressão lukacsiana “intimismo à sombra do poder” para se referir a esses agentes de um “reformismo pelo alto”, cujas transformações acabavam por manter a ordem vigente, à medida que excluía a participação da massa.

O próprio Álvares de Azevedo, mentor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, vinha de uma família abastada, o que possibilitou que estudasse no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e desenvolvesse todo o seu potencial, fugindo, assim, ao destino das pessoas com deficiência, pertencentes a classes menos favorecidas, que ou permaneciam iletradas ou, conforme Jannuzzi (2012), eram educadas por religiosos em instituições asilares até casarem, no caso das meninas, ou obterem uma profissão, no que se refere aos meninos.

Huet, por sua vez, teria vindo ao Brasil a convite do Imperador Pedro II, já na intenção de fundar uma instituição para surdos (SABANAI, 2007; PINHEIRO, 2011). Além da experiência, ele traz uma carta de apresentação do ministro da instrução pública de Paris (CABRAL, 2015), o que indica o interesse de diferentes partes na educação de pessoas surdas.

Esses são contornos de uma parte da história da oferta da educação especial no Brasil e que normalmente se trata de modo genérico. Há importantes elementos que fomentam o contexto e engendram a instalação dessas instituições no país, para além do interesse na oferta do ensino. Nosso interesse particular, neste artigo, está em apresentar as bases comuns a essas instituições, tomando por recorte a sua fundação e os primeiros anos de funcionamento.

Desse modo, este trabalho busca compreender a conjuntura social e o projeto de ensino que embasaram tanto a criação quanto os primeiros desdobramentos de ambas as instituições, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Condução do estudo

Para este estudo, definimos as primeiras três décadas desde a fundação das instituições, por entendermos que alguns elementos que lhes promovem a existência vão sofrendo alterações importantes em função de processos que já acompanhavam sua instalação. Este será o caso, por exemplo, das tensões em torno do método oral na educação de surdos.

Não será possível esgotarmos todos os elementos implicados no período observado, de modo que o artigo traz, antes, um panorama da instalação e

primeiras ações dessas instituições em direção à educação de cegos e de surdos. Para tal panorama, lançamos mão da análise de documentos que oficializam a oferta de tais instituições, bem como outros que disponham sobre seu funcionamento. Nesse aspecto, trazemos, ao lado de outros estudos afins, basicamente leis e decretos que tratem direta ou indiretamente do estabelecimento desses institutos.

Como qualquer documento, os decretos de fundação desvelam vestígios do contexto sócio-histórico e das práticas educativas da época. Segundo Le Goff (1996, p. 545),

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...].

Em relação ao atual Instituto Benjamin Constant, serviram de base para a pesquisa dois documentos: o Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, que determina a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o anúncio, no Almanaque de 1856, do Ministério do Império, que apresenta o público-alvo e a relação de funcionários.

No que tange ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, são tomados dois documentos-base: um documento também extraído do Almanaque de 1856, definindo o funcionamento do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; e o Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, o qual Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos¹².

Com o intuito de diferenciar as publicações referentes às duas instituições, contidas no Almanaque de 1856, batizaremos os documentos de Documento do Collegio e Documento do Instituto, relacionados, respectivamente, ao Collegio Nacional para Surdos-Mudos e ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Convém ressaltar que o almanaque em questão caracterizava-se pela publicação anual de atos do governo, atualidades, entretenimentos e utilidades.

Do ensino

¹² O Collegio passa a Instituto dos Surdos-Mudos a partir da Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857 (art. 16 § 10), deixando de ser um collegio privado para constituir uma instituição subsidiada pelo Império (CABRAL, 2015).

Ambas as instituições iniciam promovendo a instrução primária, abarcando a educação moral e religiosa e a preparação para o trabalho. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos contava, ainda, com o ensino de música e alguns ramos de instrução secundária. Esses conteúdos seguem a disposição da Lei de 15 de outubro de 1827, a qual resultava das tentativas do Imperador em criar um sistema nacional de ensino (FRANÇA, 2003), e também do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentava a reforma do ensino primário e secundário.

No Império, a educação escolar se conjuga a um projeto civilizatório, afastando-se de modelos domésticos para constituir um modelo de Estado. No início do século XIX, dizia-se de escolas de primeiras letras aquelas destinadas a ensinar a ler, escrever e contar –um mínimo destinado à população pobre e aos grupos marginalizados, e sobretudo desvinculado do ensino secundário. Paulatinamente, as primeiras letras vão dando lugar à instrução elementar para, enfim, na década de 60 daquele século, constituírem a instrução primária, regida por leis gerais que "[...] deveriam estar de acordo com as 'modernas' formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à 'educação secundária' [...]" (FARIA FILHO, 2000, p. 139).

A lei de 15 de outubro de 1827 estabelece o ensino mútuo como método para a instrução dos educandos, sendo substituído pelo método simultâneo com o Decreto nº 1331-A. Em que pese a substituição, o ensino mútuo, também conhecido como método lancasteriano, apoiava a prática de repetidores naquelas instituições, os quais se definem por alunos de destacado desempenho que eram aproveitados como monitores.

O Decreto nº 1.428, por exemplo, determinava que "[...] Os Repetidores explicarão as lições aos meninos nas horas de estudo [...]". Mesmo que o quadro de repetidores estivesse completo, o aluno poderia exercer essa função, caso se destacasse dos demais e, após dois anos de experiência, estaria apto a se tornar professor do instituto.

Ao lado dos contornos do ensino mútuo, havia ainda o modelo de formação de professores adotado por algumas escolas europeias, que se dava a partir da prática obtida no acompanhamento de outros professores (FRANÇA, 2003), funcionando, também, como repetidores.

No Instituto dos Surdos-Mudos, o repetidor que mostrasse domínio de

determinada disciplina ficava encarregado de assistir às lições do professor e repeti-las aos demais estudantes, além disso, figurava entre suas funções: “[...] acompanhar os alunos no recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios e substituir os professores” (ROCHA, 2009, p. 42).

Nessa rotina, é possível trazer uma organização do internato do Imperial Instituto, balizada pelas estações do ano, considerando apenas duas: verão e inverno. Assim, no verão, os alunos deveriam, entre 5 e 6 da manhã, levantar-se, vestir-se e orar na capela; das 6h às 7h – repetição das lições estudadas na véspera; das 7h às 8h – almoço e recreio; das 8h às 11h – lições de primeiras letras e religião; das 11h às 11h30 – recreio; das 11h30 às 13h – estudo preparatório das lições de música; das 13h às 14h30 – jantar e recreio; das 14h30 às 16h30 – lições de música nas segundas, quartas e sextas-feiras, e de ofícios mecânicos nas terças, quintas e sábados; das 16h30 às 17h30 – leitura instrutiva; das 17h30 às 18h30 – passeio na chácara e ginástica; das 18h30 às 20h30 – estudo preparatório das lições para o dia seguinte e, havendo tempo, leitura instrutiva ou religiosa, como determinassem o diretor e o capelão; das 20h30 às 21h30 – ceia, oração em comum e entrada para os dormitórios.

No inverno, seguia-se o mesmo programa, atrasando-se apenas as atividades em uma hora, pois os alunos se levantavam às 6 horas, e excluindo-se o tempo de leitura instrutiva da tarde para que as mesmas pudessem se encerrar às 21h30¹³.

Chama a atenção como a religião interferia desde o cotidiano dos alunos até a função dos repetidores que traziam, entre suas atribuições, auxiliar “[...] o Capelão no ensino das praticas, e funções religiosas” (art. 18, do decreto. 1.428). A moral religiosa também intervinha nas competências do diretor, que tinha o dever de assistir às missas (art. 9º) e “[...] velar em que os meninos confiados á sua guarda sejam tratados com desvelo, a fim de nada lhes faltar no que he concernente, tanto á sua educação, como ao ensino, e á charidade, que para com elles se deve observar” (art. 5º). (Grifo nosso)

No Imperial Instituto poderiam se matricular até 30 alunos, sendo 10 com

¹³ Informações obtidas no regimento interno do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, publicado por meio do aviso nº 242, de 18 de dezembro de 1854.

direito à gratuidade, quando reconhecidamente pobres. Situação semelhante se passava no Instituto dos Surdos-Mudos que, enquanto Collegio, poderia receber *um certo* número de surdos por *charidade*, ou seja, admitidos gratuitamente. Com o Decreto nº 4.046, define-se o limite de 16 alunos subsidiados pelo governo, sendo ilimitado o número de contribuintes.

Observa-se, contudo, que enquanto no Imperial Instituto dos Meninos Cegos a caridade aplica-se a todos os alunos, contribuintes ou gratuitos, no Collegio tal ato se resume à condição social dos educandos, que contavam com benfeitores. Não que a perspectiva da caridade inexistisse sobre a surdez, mas haveria algumas distinções entre as duas instituições. Não cabe a este artigo aprofundamentos, porém, em se tratando de apresentar conjunturas, sinalizamos tais reflexões com base tanto na questão ora exposta quanto em um aparente *status* onde se destacava o Instituto de Cegos. Na Lei nº 939 de 1857, por exemplo, menciona-se um dito de vinte e cinco contos de reis aos Meninos Cegos e também a verba destinada à aquisição de prédio para o Instituto de Cegos, esta no mesmo parágrafo onde dispõe sobre o Colégio Pedro II e as duas Faculdades de Medicina. Nessa mesma lei, limita-se menção, em outro parágrafo, ao Instituto de Surdos-Mudos, à subvenção anual de cinco contos de reis e dez pensões de quinhentos mil reis pelo governo, sendo ilimitado o número de contribuintes.

Tal perspectiva é corroborada pelo Hino à Instalação do Instituto, que faz referência, na primeira estrofe, aos sentimentos que a deficiência despertava à época: "Hoje um templo na pátria se eleva/ Templo, sim, de piedade e saber, / Onde o cego, as angústias da treva,/ Pode enfim suavizar, esquecer!".

Percebe-se que a instituição se configura um templo de piedade e de saber, coadunando com os preceitos da caridade que aqui tratamos. É sabido que essas instituições, por mais que sejam pioneiras e representativas no tocante à escolarização formal de pessoas cegas e surdas, com todos os desdobramentos políticos que lhes cabem, não rompem com a ideia de inferiorização da pessoa com deficiência. Ao contrário, as conquistas que se devem reconhecer vêm acompanhadas por tais contornos, definidos em âmbito político, sim, mas cavados nos mais diversos setores da sociedade, onde se destacam a religião e a medicina, como veremos no próximo tópico do texto.

Das práticas e políticas educacionais

Retomando o hino, temos que o estribilho acena para a conduta de gratidão que se esperava da pessoa cega: "Salve, pátria que ao cego teu filho/ Não recusas da escola o favor!". Toma-se como favor o atendimento educacional ofertado, consonante às políticas públicas que associavam ensino e filantropia, basilares ao funcionamento do Estado, porquanto a filantropia, porta da caridade, constituísse um traço de civilização (SANTOS, 2008).

Nesse aspecto, o Documento do Collegio estabelecia: "[...] destinado à regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil [...]". Notemos que, já no século XVIII, a deficiência impunha sobre o sujeito uma irrecusável imoralidade. Num contexto onde as leis naturais regiam todo o funcionamento social, uma falha orgânica estaria sempre acompanhada de implicações morais, como dito pelo próprio Diderot, ao tratar sobre o cego de Puisaux: "[...] como a moral dos cegos é diferente da nossa!, como a de um surdo diferiria ainda da de um cego!¹⁴, e como um ser que contasse um sentido a mais que nós acharia nossa moral imperfeita [...]" (apud RANGEL; LOUZADA, 2014, p. 108).

E notemos, igualmente, que a anunciada regeneração intelectual figura um desdobramento desse projeto civilizatório, onde se interligam governo, medicina e religião. O termo regeneração participa fortemente do campo médico, este balizador das políticas sociais mais amplas. O projeto, como dissemos, encontra na natureza, nas leis naturais, apoio para o ordenamento da vida social. Assim, a medicina, detentora dos saberes sobre todo organismo natural, passa a constituir tais políticas, no que destacamos o higienismo. Aqui, interessa-nos particularmente sua atuação na educação do século XIX, sobre a qual Gondra (2000, p. 527) discorre:

[...] a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do

¹⁴ A questão da superioridade do cego sobre o surdo, e vice-versa, atravessava muitos debates, onde surdos defendiam-se preferindo a surdez à cegueira e o cego, a cegueira à surdez. De todo modo, o tema extrapolava os interesses de cegos e surdos. Talvez, a questão do melhor *status* da cegueira sobre a surdez estivesse fundamentada no entendimento de que a palavra mediaria todo o suporte da inteligência. Sem a palavra, a inteligência não se desenvolveria por completo. Quanto a isso, Berthier, professor surdo, faz sua crítica numa carta em resposta à publicação de Rodenbach, "Olhar de um cego sobre os surdos-mudos", na revista *Temps*. Berthier expõe que esta é a posição de muitos filósofos e de muitos religiosos, estes afirmando que é "[...] somente por intermédio das palavras que as ideias eternas vêm de Deus à inteligência humana" (apud CARTON, 1837, p. 52, tradução nossa).

espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da moral e, inclusive, das inscrições corporais [...].

Nesse jogo político, a regeneração também se apresenta como caridade àqueles que, na Constituição de 1824, já tinham seus direitos políticos suspensos por *incapacidade physica, ou moral*. O Collegio inaugura admitindo *um certo* número de não pagantes, sugerindo limite e algum distanciamento quanto à participação da população pobre. Com o Decreto nº 4.046, dá-se o limite de 16 alunos admitidos gratuitamente. Contudo, não somente os primeiros alunos dispunham, em sua maioria, de poucos recursos financeiros como a própria instituição não tinha interesse em torná-los sujeitos letrados (ROCHA, 2009).

Desde os primórdios do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, havia uma estreita relação entre as instituições para pessoas com deficiência e o trabalho. O fazer produzir tanto é uma razão daquela instituição que, após a Revolução Francesa, ela passa a Instituição dos Trabalhadores Cegos, admitindo apenas cegos que pudessem trabalhar (RANGEL; LOUZADA, 2014). No Instituto dos Surdos-Mudos, a partir de 1868 arbitrava-se: o aluno que mostrasse pouca aptidão para o estudo deveria, a partir do 3º ano, aprender a arte liberal ou mecânica, sendo ministrada a *possível instrução* nas horas disponíveis. Quanto aos alunos contribuintes, mesmo não mostrando aptidão para o estudo, poderiam continuá-lo se assim o desejassem.

A relação entre trabalho e educação naquelas instituições é tal que, ainda que se anunciasse a admissão de *qualquer individuo dos dois sexos* no Collegio Nacional, esta prática, que já era precária em toda a nação, anula-se poucos anos após sua inauguração. Em 1858, ainda na gestão de Huet, matriculou-se uma menina que chegou a ser repetidora, mas o trabalho cessou em 1868, ano em que Tobias Leite passa à direção (ROCHA, 2009).

Tobias Leite conjecturava retirar as duas meninas que estudavam ali, considerando-as um inconveniente para a instituição, pois estavam prestes a entrar na puberdade. Para ele, meninas deveriam ser educadas em casa ou em

escolas para meninas. Também entendia que a instrução ali oferecida não buscava formar uma população letrada, mas uma mão de obra rural, no que se destaca o ensino agrícola oferecido na grade. Conseqüentemente, seria inútil formar meninas em uma sociedade onde não havia emprego para mulheres (ROCHA, 2009).

É possível que estivessem, entretanto, aplicando diretrizes similares às do Instituto de Surdos-Mudos de Paris que, se desde as primeiras instalações (1794) já abrigava surdos de ambos os sexos, redesenha a oferta em 1859, transferindo as meninas surdas para o Instituto de Surdos-mudos de Bordeaux, o qual passou a ser o Instituto de Surdas-mudas de Bordeaux. Assim, o de Paris passa a ser exclusivo para meninos.

Já o Imperial Instituto de Meninos Cegos manteve a matrícula de ambos os sexos, o que não significa que houvesse equidade no ensino. O regimento interno de 1854 preconizava que as meninas fossem separadas dos meninos, tendo, à parte, aulas, casa de trabalho, lugar de recreação e passeio, refeitório e dormitório. Além disso, na parte do instituto que lhes fosse reservada uma das mestras substituiria o diretor. O Documento do Instituto traz a designação de uma profissional específica para as meninas, intitulada “professora das meninas cegas”, função desempenhada por Adèle Sigaud, filha do médico imperial, que contribuíra para a criação do educandário e se tornara diretor do mesmo.

A diferenciação entre o ensino de meninos e o de meninas apresenta um conhecido percurso da educação de mulheres. A lei de 15 de outubro de 1827, por exemplo, estabelece que, da grade, subtraia-se das meninas o ensino de geometria, limite-se a aritmética ao ensino das quatro operações e acrescentem-se as prendas úteis à economia doméstica.

É curioso perceber que, enquanto o Documento do Collegio admitia alunos dos dois sexos, o Decreto nº 4.046 fazia referência apenas a *alumnos*, embora sem fazer clara interdição sobre a admissão de meninas, como o fez para escravos. A sutil interdição parece ficar ainda mais evidente ao não haver distinção nos conteúdos da grade, como aparecia no Documento.

Do *qualquer individuo dos dous sexos*, destaca-se ainda que o *qualquer* trata não apenas sobre gênero, mas sinaliza possível indistinção de raça e classe social. De fato, dos três alunos que iniciam os trabalhos do Collegio, dois não eram custeados pela família. Também se alojaram órfãos abandonados, que

eram aproveitados para trabalhos internos. Quanto à admissão de alunos negros, Rocha (2009) observa a foto de um aluno de ascendência negra entre fotos de alunos com dedicatórias a Tobias Leite, em 1881. Na verdade, a questão racial demandaria maiores recursos para os estudos sobre este Instituto. Temos, por ora, que o Decreto nº 4.046 proibia a admissão de escravos e que um censo solicitado por Leite trazia o número de surdos por estado e então por gênero e por condição, se livre ou escravo.

O destaque merecido, aqui, é que, enquanto a educação de meninas surdas era relegada ao âmbito doméstico, a educação de negros surdos era, de algum modo, contemplada. É certo que a caridade dispensada às pessoas com deficiência não se estendia, no entanto, aos escravos, que, conforme os decretos aqui analisados não eram admitidos nesses estabelecimentos.

No século XIX, a oftalmia era comum nos navios negreiros, causando cegueira total ou parcial entre os escravos (MOURA, 2004). Mas, se pensarmos em termos de mão de obra, cegos ou surdos, os escravos exerciam o trabalho forçado e não havia qualquer indulgência para com eles. Encontramos, por exemplo, no relato do Dr. Claudio Luiz da Costa, segundo diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o uso de mão de obra de africanos livres, enviados pelo governo para atuar como serventes. Não é possível afirmar as condições em que eles trabalhavam, mas nota-se um tratamento distinto em relação aos demais assalariados em seu texto, como em: “[...] vieram para o prédio alugado os dois africanos remetidos pelo Governo e os empregados assalariados contratados” (FERREIRA, 2004).

Na verdade, a modernização da educação como parte de um projeto civilizatório provinha de ideias liberais que se difundiram no Brasil no final do XVIII e início do XIX. Como nos traz Jannuzzi (2012, p. 6),

Foi um liberalismo limitado pela aceitação da escravidão, considerada a mão-de-obra viável enquanto não se acentuou a imigração europeia [...]. Foi um liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas ideias até um certo limite que não prejudicasse essa camada [...].

É desse modo que, possivelmente, Leite admitia alunos negros, mas excluía meninas, então coadunando tais ideias políticas às vantagens econômicas, uma vez que o trabalhador surdo, fosse branco ou liberto, poderia representar custos ainda menores para uma sociedade que estava à beira da abolição dos escravos.

E congregavam-se, também, os preceitos higienistas, quando afirmava que o trabalho no campo seria mais saudável para o surdo.

Tobias Leite se empenhou fortemente pelo crescimento do Instituto, fosse na oferta de ensino, fosse nos métodos aplicados. Apesar dos avanços trazidos por ele, notam-se diferenças marcantes entre a gestão de Huet e a sua. Huet procurava promover a educação para o surdo, com todos os ideais que engendraram o debate; Leite, cuja gestão se estendeu até sua morte, em 1896, procurava expandir sua oferta, transformando a instituição em uma referência na educação, socialização e profissionalização de surdos, mas igualmente defendendo "[...] apenas o nível de educação primária para os surdos [...]. Sendo de classes de baixa segmentação econômica, seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil [...]" (ROCHA, 2009, p. 49). É relevante considerar que Leite era médico, pertencia à aristocracia sergipana e seus pais eram donos de engenho (SOUZA, 2007), fazendo parte, portanto, da elite citada por Jannuzzi.

Entre a saída de Huet e a entrada de Tobias Leite, há um período de muitas tensões no Instituto dos Surdos-Mudos, as quais quase culminaram em seu fechamento (ROCHA, 2009). Três pessoas assumiram sua direção nesse período até que Tobias Leite, chefe da Seção de Saúde Pública, dos Estabelecimentos de Beneficência e Socorros Públicos, da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, foi encarregado de inspecionar o Instituto, tendo concluído que funcionava somente como um asilo de surdos (CABRAL, 2015). De fato, as conquistas acontecidas em sua gestão promoveram o instituto à referência nas práticas e mesmo estudos na área da surdez, contrastando com as condições asilares que encontrou.

Desses avanços, passaremos a destacar, em ambas as instituições, os elementos que marcaram a implementação do oralismo e do sistema Braille.

Dos métodos aplicados no ensino

O sistema de leitura e escrita Braille foi criado em 1825, por Louis Braille, aos 15 anos de idade, a partir de um código militar de comunicação noturna, desenvolvido pelo oficial do exército francês Charles Barbier, que usava escrita fonética com pontos em relevo. Braille aperfeiçoou e testou o sistema na escola em que estudava: o Instituto Real dos Jovens Cegos. Em 1837, apresentou sua

proposta, que abrangia as letras do alfabeto, os sinais de pontuação, sinais aritméticos e de álgebra elementar, uma codificação estenográfica e a notação musical (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Embora o sistema só tenha sido reconhecido em 1856, sofrendo resistências de países da Europa e dos Estados Unidos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos o adotou oficialmente em seu documento de criação. Porém, se a adoção do sistema Braille foi ponto pacífico no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, algumas tensões se colocaram entre a adoção da comunicação por sinais e o método oral no Instituto dos Surdos-Mudos.

A comunicação por sinais foi adotada desde a fundação daquele Instituto. Cogitava-se, sim, a aplicação de lições de pronúncia, articulação e leitura, mas como formação suplementar àqueles que demonstrassem "aptidão". Em 1871, Tobias Leite afirma que o método oral não era "[...] o ponto objectivo da educação dos surdos-mudos", sendo "[...] apenas um auxiliar mais ou menos util conforme a natureza da surdo-mudez e as condições do alumno [...]" (apud ROCHA, 2009, p. 39). Em 1875, o repetidor Flausino Costa veio a publicar a obra *Iconographia de Sinaes* (REILY; SOFIATO, 2011), amplamente apoiada por Leite. A iconografia consistia, em realidade, na reprodução da obra de Pélissier, de origem francesa, sendo então adaptada para a língua portuguesa.

Cinco anos após a publicação da *Iconographia*, o método oral passa a ser definido, em função de debates ocorridos, em 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, quando é votado pela maioria dos participantes. Todavia, "[...] Os surdos foram vetados de participar das votações [...]" (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 131). Tal interdição somada à definição pelo oralismo conclui a pequena importância política atribuída às instituições de atendimento educacional a pessoas com deficiência. É certo que a determinação do oralismo sobre a educação de surdos é a culminância de um longo processo. Vieira-Machado (2012) apresenta que, entre os anos de 1827 e 1836, circulavam no Instituto de Jovens Surdos de Paris correspondências de diferentes diretores de institutos onde se confrontavam adeptos e não adeptos ao método oral.

As discussões acaloradas apresentavam, pois, a tensão entre as novas tendências do campo médico, destacando-se a regeneração do organismo pela via de sua correção, e as práticas cotidianas que davam certa autonomia e sentido de força política aos grupos de surdos que se articulavam em torno de

suas próprias demandas. A expansão das instituições para o atendimento educacional de surdos é uma marca delas. Todavia, a crescente mobilização da ciência médica em torno das políticas públicas sobrepujou as articulações conquistadas por aqueles grupos, ainda que formados por uma elite surda, a qual iniciou o Comitê de Surdos-Mudos, que se reunia para discutir questões de interesse geral, mas não permitia a participação de mulheres surdas ou de surdos que não tivessem frequentado institutos (VIEIRA-MACHADO, 2012).

Além da ciência médica, outros grupos apoiavam a adoção do oralismo; professores, por exemplo, que viam na comunicação por sinais um elemento desafiador ao controle do aluno (ROCHA, 2009). Entretanto, a determinação do oralismo como única via praticável na educação de surdos aconteceria apenas no século seguinte. O programa de educação aplicado por Leite procurava se basear no programa do Instituto de Paris, valorizando o aprendizado da língua escrita, admitindo o ensino da língua oral apenas em casos específicos.

Isso fica mais evidente quando, em 1886, Leite comunica por ofício que os alunos que praticavam a linguagem articulada tinham menor desempenho do que os que eram educados exclusivamente na linguagem escrita, de modo que o governo então determina que somente fossem matriculados na disciplina de linguagem articulada os alunos que demonstrassem dela poderem ter proveito, sem prejuízo do aprendizado da linguagem escrita (ROCHA, 2009).

Também há de se ponderar que Leite considerava alto o investimento na formação de um professor para o desenvolvimento da língua oral quando havia poucos surdos que poderiam se beneficiar, além do que, supõe-se, alto investimento para uma população cujo limite estaria posto na apreensão de elementos básicos da leitura e da escrita.

Com isso, temos que o oralismo consistiu uma determinante a princípio acatada, sim, mas nos contornos da conveniência de sua prática. A comunicação por sinais não era, de fato, aplicada como método primeiro, mas era tacitamente concluída nas condições que, para Leite, vinham do aluno (ROCHA, 2009). O método de sinais naturais, por exemplo, era o único aplicável ou ao grupo de alunos considerados pouco inteligentes ou aos alunos novatos, ambos porque não conseguiam se exprimir pela escrita.

O embate entre esses dois sistemas de comunicação extrapolava, enfim, o âmbito didático-pedagógico, envolvendo aspectos socioeconômicos, assim como

a afirmação dos grupos surdos.

Conclusão

Buscamos, neste texto, apresentar elementos que formavam a conjuntura dos primeiros passos na escolarização formal de pessoas cegas e de pessoas surdas por meio da implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos. Na conjuntura, vimos que ambas as instituições, em que pese o pioneirismo e a importância histórica de seu serviço, dedicavam-se a um projeto de modernização onde a educação praticada buscava a manutenção da ordem social, destacadamente expressa pelos objetivos da instrução primária e pouco articulada à educação secundária.

Havia claramente uma formação mais abrangente para burgueses videntes e outra restrita para pessoas com deficiência, o que se nota ao tomarmos o Colégio Pedro II, contemporâneo àquelas instituições. Enquanto o Colégio Pedro II primava por uma formação intelectual, oferecendo a instrução secundária, ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos e ao Instituto dos Surdos-Mudos cabia ministrar a instrução primária e ensinar ofícios fabris, buscando a capacitação de mão de obra.

Outrossim, percebe-se que, como qualquer escola oitocentista, esses institutos tinham sob sua responsabilidade não só a instrução primária, mas também religiosa. A religião consistia em um importante recurso para o estabelecimento de qualquer política, em todos os âmbitos de atuação do poder público. Assim, não se pode dizer que temos, de um lado, a Higiene e, de outro, a Religião a conduzir as políticas do Império (ou mesmo da posterior República); o que temos é uma condução conjunta, onde ambas burilam esse Estado brasileiro em formação, nesse período. Tanto é assim que Kulesza (2006) traz o significativo espaço que a religião encontra na instauração da República, momento em que se consagra "[...] agência formadora das elites dirigentes através da criação de inúmeros colégios católicos [...]" (p. 88).

Também se destacou a questão de gênero e de raça. Embora a moral e a legislação brasileiras do século XIX preconizassem a separação das escolas por gênero, os dois estabelecimentos incluíram meninas no corpo discente. Longe de ser igualitário, porém, o ensino tinha lugar e grade diferenciados e foi-se, no caso do Instituto de Surdos-Mudos, infirmando com o tempo.

O mesmo não ocorreu com os escravos, interditados em ambas as instituições, apesar da admissão de um jovem de ascendência africana na gestão de Tobias Leite, no Instituto dos Surdos-Mudos. Convém ressaltar que o censo solicitado por Leite na década de 80 apontava 11.239 surdos livres e 1.311 surdos escravos (ROCHA, 2009), havendo, portanto, comprovada demanda da educação de surdos livres e escravos. Se o ensino desses últimos não ganhou força na política de tais estabelecimentos, o fato de haver um jovem de ascendência africana no corpo discente do Instituto dos Surdos-Mudos parece coadunar com os objetivos de semelhantes instituições, que englobavam a formação de mão de obra, a redução da mendicância, o fortalecimento do projeto civilizatório e o asilamento de pessoas com deficiência também como forma de proteção social.

Cabe refletir também sobre a implantação dos sistemas de escrita e comunicação adotados. Enquanto o sistema Braille foi facilmente incorporado ao ensino no Imperial Instituto de Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-Mudos ficou marcado pela disputa entre o método oral e a comunicação por sinais. Da disputa, o método oral se sobrepõe exatamente por ser um produto das ciências que então continham, na mentalidade moderna, as bases para a formação de uma sociedade ilustrada. O método era defendido pela área médica, a qual determinava todo o conjunto de práticas da educação pública sob a bandeira da Higiene. No entanto, mesmo estabelecida sua aplicação, o Instituto dos Surdos-Mudos se manteve nas linhas da escola francesa, enfatizando a linguagem escrita e dispondo a linguagem oral apenas para os considerados aptos.

O estudo desses documentos nos permitiu vislumbrar um panorama do pensamento e das práticas que influenciaram a trajetória das primeiras décadas desses dois estabelecimentos. Porém, apesar de sua centralidade no cenário nacional no que se refere à educação de pessoas com deficiência, há lacunas acerca de seu cotidiano, em relação a dados de matrícula, perfil detalhado do alunado, registros dos elementos próprios às práticas pedagógicas; enfim, miudezas do cotidiano que poderiam promover perspectivas mais apuradas a serem congregadas ao panorama geral normalmente trabalhado, ou seja, sobre o papel dessas instituições na sociedade brasileira.

Essa demanda também foi sinalizada por outros pesquisadores, como Rocha (2009), que atenta para a necessidade de maior precisão nos dados

disponíveis sobre o perfil do alunado ao tratar, por exemplo, do aluno negro que aparece na foto dedicada a Tobias Leite, não sendo possível saber se ele estaria matriculado na condição de liberto.

Existem, no entanto, ações institucionais que visam a preencher tais lacunas, como o Projeto Memória IBC¹⁵, ainda em andamento, cujo objetivo é tratar os documentos que constituem a memória desse Instituto. Já o INES prevê em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2016) a restauração de itens do acervo de obras e documentos raros.

O tratamento desses dados e o aprofundamento sobre nuances que deles possam emergir é um trabalho que nos parece promissor para os estudos da história da educação especial; no que esperamos ter contribuído, ainda que nos limites das circunstâncias já apresentadas.

Referências

BRASIL. Almanak. Ministério do Império, 1856. **Hartness Guide to Statistical Information**. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1856/00000103.html>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. N. 242, Aviso de 18 de dezembro de 1854. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-d-pronto/decisoes1854pdf21-.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. N. 242, Aviso de 18 de dezembro de 1854. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854-d-pronto/decisoes1854pdf22-.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. **Constituição**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Decreto n. 4.046, de 19 de dezembro de 1867. **Decretos**. Aprova o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezem>>

¹⁵BRASIL. Extrato de Termo Aditivo n 4/2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2009. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1565445/pg-93-secas-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-12-2009>. Acesso em: 15 jan. 2016.

bro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Decreto de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. **Decretos**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Decreto de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Decretos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. Decreto n. 1428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. **Decretos**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CABRAL, Dilma. **Instituto dos Surdos-Mudos**. 2015. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=8229>>. Acesso em: 02 set. 2015.

CARTON, C. **Le sourd-muet et l'aveugle**. Bruges: Vandecasteele-Werbrouck, 1837. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=f48PAAAAQAAJ&hl=pt-BR>>. Acesso em: 01 set. 2014.

COUTINHO, C. N. et al. **Realismo e Anti-Realismo na Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FARIA FILHO, L. M. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-153.

FERREIRA, P. F. **Recorte histórico: do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=71>>. Acesso em: 08 set. 2016

FRANÇA, M. P. S. G. O ensino de primeiras letras no Grão-Pará na segunda metade do século XIX. 2003. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2003, Aracaju. **História, Sociedade e Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

GONDRA, J. G. **Medicina, Higiene e Educação Escolar. 500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2007.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início da século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LE GOFF, J. **Historia e memória**. 4. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.

MOURA, C. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.

SABANAI, Lucia. A evolução da comunicação entre e com surdos no Brasil. **Revista HELB**, ano 1, nº1, 1. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em: 02 set. 2015.

SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PINHEIRO, D. Registros Históricos da Educação de Surdos. In: XV SEPE, 2011, Rio Grande do Sul. **Anais eletrônicos...** RS, 2011. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2011/Trabalhos/1888.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2015

KULESZA, W. A. Igreja e Educação na Primeira República. In: **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.p. 87-114.

ASPECTOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER, NA ESCOLA REGULAR

ASPECTS OF THE EDUCATION PROCESS AND THE EVALUATION OF A CHILD WITH ASPERGER SYNDROME IN REGULAR SCHOOL

Ivanete Borges de Barros¹⁶

Renata Imaculada de Oliveira Teixeira¹⁷

Resumo: Este texto baseia-se num estudo realizado junto ao curso de Pós-Graduação *LatoSensu* em Atendimento Educacional Especializado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem como objetivo identificar aspectos do percurso escolar de um aluno com Síndrome de Asperger, na escola regular e do processo de avaliação desse aluno na escola. Utiliza como referencial teórico a abordagem histórico-cultural e estudos referentes à avaliação e às políticas de educação especial. Realiza um estudo de caso, enfocando a inclusão de uma criança com síndrome na Asperger na escola regular e seus processos de escolarização. Como resultados, aponta que a avaliação desse aluno ocorria por meio de registros descritivos dos professores da sala comum, muitas vezes superficiais e contraditórios, sem data ou assinatura. De outro modo, diante das dificuldades enfrentadas por esse aluno com Síndrome de Asperger em seu processo de escolarização, podemos concluir que, na sua trajetória escolar, ele conseguiu significativos avanços, como a sua autonomia do ir e vir.

Palavras-chave: Escolarização. Síndrome de Asperger. Avaliação.

Abstract: This paper is based on a study carried out with the *latosensu* postgraduate program in Specialized Education Service of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo's Education Center, Brazil. The study aims at identifying aspects of the school history of a

¹⁶Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica/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: ivaneteborges@hotmail.com

¹⁷Pedagoga do Instituto Federal do Espírito Santo e 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. Membro do grupo de pesquisa "Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo: políticas e práticas de inclusão escolar no ensino médio, educação profissional e no ensino superior", vinculado ao CNPq. Email: renataimac@gmail.com

student with Asperger Syndrome enrolled in a regular school, as well as this student's assessment at school. It adopts historical-cultural approach as theoretical framework, as well as studies on school assessment and special education policies. This investigation carries out a case study focusing on the school inclusion of a child with Asperger syndrome in a regular school and the child's schooling processes. The results show that this student's assessment took place through descriptive records of teachers of the common classroom, which were many times contradictory, not dated or signed. On the other hand, considering the difficulties faced by this student with Asperger Syndrome in his schooling process, we can conclude that he has made significant headways in his school path, such as achieving autonomy to come and go.

Keywords: Education, Asperger syndrome, assessment.

Introdução

O presente texto foi gerado a partir da pesquisa intitulada "A inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger na escola regular: aspectos do processo de escolarização e avaliação", desenvolvida junto ao Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Nas últimas décadas, a Educação Especial na perspectiva da inclusão tem se destacado como tema das discussões no âmbito da Educação Brasileira e dos países que assumiram o compromisso de garantir o direito a todos os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acesso e a permanência na escola regular, em todos os níveis, etapas e modalidades.

Contudo, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se depara com momentos desafiadores no âmbito escolar, pois algumas concepções e práticas precisam ser mudadas no sentido de promover uma educação plena para todos. O acesso desses alunos ao currículo comum implica que a escola tome a decisão de priorizar o respeito ao ritmo e percurso de desenvolvimento de cada um, enfocando sempre as suas possibilidades, para que se tornem indivíduos autônomos e independentes na sua rotina diária e diante do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, é imprescindível que o professor crie estratégias que venham a acolher os alunos público-alvo da educação especial, por meio de instrumentos pedagógicos que atendam às especificidades de cada um, porém, sem perder o foco nos objetivos para todo o grupo.

Nessa direção, destacamos a Psicologia Histórico-Cultural, que tem Vigotski (1978-1986) como um de seus principais autores. Na abordagem do desenvolvimento infantil, o autor considera o processo de evolução biológica da espécie, mas enfatiza, como primordial, o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual o indivíduo se constitui culturalmente. Esse pressuposto traz uma grande contribuição para se pensarem propostas educativas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a criança se desenvolve na relação com os outros, em um determinado contexto histórico e cultural. A maneira como esse contexto se organiza e a forma como insere a criança nesse universo orienta seu desenvolvimento. Deste modo, devemos considerar todo o contexto social e histórico da criança para investirmos em ações pedagógicas, na escola, que visem à apropriação de conhecimento por cada uma delas. A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, segundo Vigotski (1998), e diante disso é fundamental investir em uma prática educativa que favoreça seu desenvolvimento.

Atualmente, no ambiente escolar, dúvidas têm surgido em relação à prática educativa que envolve alunos com Síndrome de Asperger. Quem é esse aluno, como ocorre sua trajetória escolar, como ele é avaliado?

Assim, o objetivo geral deste estudo é identificar aspectos do percurso escolar de um aluno com Síndrome de Asperger, na escola regular e do processo de avaliação desse aluno na escola.

Contribuições da abordagem histórico-cultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano

Vigotski (1998) postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular em decorrência da interiorização de signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*. O autor considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social.

Em toda sua obra, Vigotski se contrapôs às concepções de desenvolvimento que o consideravam como endógeno, ou seja, controlado por

fatores essencialmente internos, portanto, individuais. Da mesma forma, o autor se opôs aos modelos que prescreviam o desenvolvimento de forma unilateral e linear, como sucessão de fases naturalmente determinadas, expressas mediante o acúmulo lento e gradual de mudanças isoladas. Para o autor, em um enfoque histórico-cultural cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, mas do confronto entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente.

Nesse contexto, para Vigotski (1995) os signos representam objetos, eventos, pessoas e situações que podem estar presentes ou distantes do ambiente imediato, são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas. Emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização, atuando no universo intersubjetivo e intrassubjetivo. Surgem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados etc., que passam a ser apropriados como pelos sujeitos nas relações e se convencionalizam e estabilizam na história dessas relações.

A linguagem ocupa um papel primordial nesse processo, na medida em que permite a constituição do pensamento verbal e a transmissão da cultura histórica e socialmente acumulada. Ela se constitui em um sistema de signos por meio do qual se delinea, generaliza e se transmite a experiência da prática histórico-cultural da humanidade. É portadora dos modos de ação em relação com o meio físico e social. A linguagem se apresenta, portanto, como mediação instrumental na relação do sujeito com o mundo e consigo próprio.

No processo de desenvolvimento das funções psicológicas, a linguagem passa a atuar numa esfera intrapsíquica, formando o pensamento verbal. Por meio da linguagem, o adulto nomeia, designa objetos, transmite conhecimentos culturalmente acumulados e transforma o pensamento. Dessa forma, a linguagem permite significar a realidade de maneira mediada pelo grupo social que lhe dá sentido, constituindo-se num componente fundamental para a formação do psiquismo humano.

Dessa maneira, a constituição do pensamento ocorre na proporção em que a criança é afetada por signos e sentidos produzidos por meio, principalmente, da intervenção do outro. Nessa direção, vale ressaltar que a compreensão da mediação como eixo norteador da constituição humana, e não apenas como uma situação circunstancial de interação face a face entre a criança e o adulto,

possibilita a interpretação das ações da criança como sociais e semioticamente mediadas. Esse processo também ocorre quando não há a participação imediata e visível do outro.

Para Vigotski (1995), o uso dos signos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento. A partir do momento em que cada criança interioriza e se apropria da cultura, individualizando-se nos meios sociais e reconstruindo para si mesma o que vivencia nas relações cotidianas, ocorre o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas, como percepção, memória, imaginação, pensamento, entre outras. Vigotski (1998) destaca a importância do outro nesse processo, indicando que, antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Dessa forma, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo ganha significação para a criança, no qual ela se vai tornando um ser cultural. As funções psicológicas elementares, referentes à maturação biológica, vão transformando-se em funções mediadas, conscientes e deliberadas e, conseqüentemente, na constituição dos processos psicológicos superiores.

Esse processo marca o duplo nascimento da criança como ser biológico e cultural. Nessa direção, o sujeito liberta-se, pelo menos parcialmente, de tendências biológicas, únicos determinantes de seu comportamento até então, e passa, paulatinamente, a ter seu desenvolvimento orientado pela história e pela cultura. Para Vigotski (1998), a cultura é precisamente o produto da vida social e da atividade compartilhada entre os homens, e dessa forma a ideia de desenvolvimento cultural já traz em seu bojo o plano social do desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento cultural rompe com a ideia de um determinismo biológico, que reduz os sujeitos às suas particularidades físicas e biológicas. Essa premissa auxilia-nos a pensar em outras formas de conceber a deficiência e os transtornos globais do desenvolvimento, focada não apenas na limitação orgânica, mas também nas possibilidades que a cultura e as relações sociais podem conferir ao desenvolvimento do sujeito.

O desenvolvimento psicológico está articulado com a composição orgânica do sujeito, mas também é essencialmente constituído na coletividade, nas experiências compartilhadas, o que possibilita a construção do comportamento

intencional, típico apenas da psique humana. A compreensão desses processos torna-se fundamental, uma vez que eles promovem contínuas transformações qualitativas no desenvolvimento psicológico da criança, implicando momentos de reorganização de sua personalidade.

Marcos políticos referente à inclusão e ao atendimento das crianças público-alvo da educação especial nas escolas regulares

Os principais documentos internacionais que amparam as políticas de Educação Especial são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); a Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006).

No Brasil destacam-se: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto Presidencial nº 7.611 (BRASIL, 2011).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesse documento foi reafirmado o direito de todos à educação e o Brasil assumiu com a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Para cumprir esses compromissos, o Brasil criou instrumentos norteadores visando à ação dos sistemas educacionais dos poderes públicos nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Unesco, em Salamanca. Os países que participaram da conferência, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso de garantir a todas as crianças com necessidades especiais o acesso às escolas regulares.

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1)

A Convenção da Guatemala em 1999 vem ratificar o direito adquirido para todas as pessoas com deficiências em salas do ensino comum, eliminando assim todas as formas de discriminação existentes até o momento, seja no âmbito escolar ou na vida profissional desses sujeitos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE de 2008, visava construir sistemas educacionais inclusivos por meio do acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, assim como orientar todas as atividades que venham a garantir aos mesmos condições favorecedoras de escolarização.

Esse compromisso assumido pelos gestores dos sistemas de ensino – nos âmbitos federal, estadual e municipal – é ratificado pelo Art.8º em seu inciso III do Plano Nacional de Educação – PNE. No PNE, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes Planos de Educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas pela Lei nº 13.005 de 25/06/2014 – PNE (BRASIL, 2014), no prazo de um ano, contado da publicação da mesma.

Essa política garante às pessoas, público-alvo da educação especial, o atendimento educacional especializado como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização. Em anexo ao Plano Nacional de Educação – PNE, foram aprovadas 20 (vinte) metas para serem alcançadas pelos sistemas educacionais do país pelo prazo de dez anos, de 2011 a 2020.

Dentre essas Metas, podemos destacar a preocupação dos legisladores com a Educação Especial, por meio da Meta 4 – itens 4.5, 4.8 – que, de acordo com a legislação vigente, garantem o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades:

4.5 – manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas escolas públicas para garantir o acesso e a permanência na escola dos/as alunos/as com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva;

4.8 – fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, bem como da permanência e do desenvolvimento

escolares, dos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]

Diante do compromisso firmado entre os gestores dos estados, municípios e distrito federal, de garantir o acesso à matrícula e permanência na escola regular de todos(as) os alunos(as) público-alvo da educação especial, fica nítida a preocupação dos poderes públicos constituídos em garantir em lei os direitos desse público.

É de responsabilidade desses poderes viabilizarem recursos através dos programas direcionados para a área da educação na perspectiva inclusiva. Além de garantir o acesso e a permanência desse público-alvo da educação especial nas escolas regulares, o Ministério da Educação (MEC), com o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” –SRM, conforme Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, apoia os sistemas de ensino enviando recursos financeiros para implementar e organizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A avaliação numa perspectiva inclusiva

A avaliação tem um papel fundamental na vida escolar de cada criança, pois é através desse instrumento que o professor, respeitando as limitações e descobrindo as possibilidades de cada aluno, vai proporcionar a ele o desenvolvimento de seu potencial, eliminando as possíveis barreiras que permeiam a conquista de sua autonomia.

Avaliar, numa perspectiva de medir e aferir resultados de desempenho do aluno, é uma prática que exclui, na medida em que enfatiza apenas os aspectos quantitativos, desconsiderando as várias possibilidades, no contexto da avaliação, que podem ser recriadas numa perspectiva de inclusão escolar. É nesse contexto que a prática avaliativa vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa.

De acordo com o Art.24 da LDB – Lei nº 9.394/96,

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a– Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação do público-alvo da educação inclusiva requer da escola um

movimento de mudança das práticas pedagógicas enfocando sempre as possibilidades de avanço do desempenho desses alunos, respeitando suas especificidades, explorando o seu potencial através da observação global de seus avanços e partindo disso para planejar as próximas etapas na construção do seu conhecimento.

Considerar as possibilidades na avaliação do desempenho do aluno requer do professor habilidades pedagógicas no que tange à busca constante de estratégias que contemplem esses sujeitos, tendo como foco o currículo e a turma desses indivíduos.

De acordo com Luckesi (2011), o professor precisa se sentir incomodado com o que faz. Se decidir mudar o seu fazer pedagógico, é pelo planejamento que vai projetar o que é preciso ser feito para ajudar seus alunos, enfocando a autonomia de cada um. O professor deve rever seus conceitos sobre o “erro”, valorizando sempre os acertos e tendo o “erro” como ponto de partida para novas estratégias, com o objetivo de eliminar as barreiras existentes entre o aluno e o conteúdo não internalizado.

Para considerar a avaliação numa perspectiva inclusiva, torna-se necessária a busca de estratégias que valorizem o que o aluno aprendeu e o que ainda pode aprender. Isso significa que o professor deve (re)planejar sempre os seus objetivos e metas buscando as estratégias de ensino adequadas às especificidades de cada aluno. “É pensar a avaliação como mapa que vai indicando rotas alternativas, caminhos outros, sem definições prévias, apenas possibilidades” (CHRISTOFARI, 2012, p.38).

Vigotski (1998) destaca o conceito de Zona do Desenvolvimento Potencial (ZDP), alertando para o que o aluno já internalizou e o que ele está prestes a aprender. Assim, a avaliação da aprendizagem muda seu foco, priorizando a apropriação de todo o conhecimento pelo aluno. Essa perspectiva orienta a escola na transformação das práticas educativas de maneira a garantir ao aluno as intervenções necessárias e as devidas adaptações no currículo comum, para oportunizar a ele a apropriação do conhecimento e a busca de sua autonomia.

No âmbito da avaliação do desempenho do aluno, Fernandes (2010) nos aponta como ferramentas ou procedimentos avaliativos: a observação e o registro de atividades individuais e coletivas, o portfólio, a entrevista e a autoavaliação como instrumentos capazes de auxiliar os sujeitos avançarem em seu

aprendizado.

Na perspectiva inclusiva, a avaliação pedagógica deve ser dinâmica, considerando tanto o conhecimento prévio como o nível atual de desenvolvimento do estudante. O processo avaliativo necessita investir nas possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa, que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos. No processo de avaliação, é importante que o professor crie estratégias que considerem as especificidades de cada aluno e observem demandas individuais como: a ampliação do tempo para a realização dos trabalhos; o uso da língua dos sinais; de textos em Braille; de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Pressupostos metodológicos

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, no sentido de mapear a trajetória escolar da criança foco desta pesquisa, que possui Síndrome de Asperger, e que chamaremos aqui pelo nome fictício de Nail. No que diz respeito à abordagem qualitativa em pesquisa, André (2013, p. 96) destaca que

[...] As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

O estudo de caso qualitativo, segundo Peres e Santos (2005), está alicerçado em três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: o conhecimento está em constante processo de construção; o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Com base na abordagem qualitativa, o estudo de caso do aluno com síndrome de Asperger, Nail, consiste no relato da sua trajetória numa escola de ensino fundamental desde o primeiro ano, hoje frequentando uma sala no 8º ano do Ensino Fundamental II.

A Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro do Espectro Autista, inserida na categoria de transtornos globais do

desenvolvimento (TGD). Em 1944, após uma pesquisa com um grupo de crianças que apresentavam distúrbios comportamentais, Hans Asperger descreveu a Síndrome de Asperger. Em 2013, quando foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), houve o reconhecimento da Síndrome de Asperger como uma forma branda do autismo, caracterizado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Assim como qualquer outra síndrome, os sintomas da Síndrome de Asperger podem variar de pessoa para pessoa. As características mais pontuadas nessa Síndrome são: dificuldades de interagir com o outro; comportamentos estereotipados; dificuldades na interação com o novo e preferência por comportamentos rotineiros; interesses por algumas atividades ou áreas do conhecimento como música, matemática, esportes ou artes; e dificuldades na comunicação verbal. No que tange à comunicação não verbal, há dificuldades em interagir por meio de expressões faciais, gestos etc.

Nail estuda na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Rochafina, nome fictício, situada no município de Cariacica. A escola funciona em três turnos – matutino, vespertino e noturno – e atende ao Ensino Fundamental I e II nos turnos matutino e vespertino e EJA –Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. A escola possui uma estrutura física que atende à legislação no que tange à acessibilidade dos alunos público-alvo da educação especial. Possui rampa, banheiros adaptados e sala do AEE. Também tem um Laboratório de Informática com um funcionário que atende a alunos e professores, uma Sala de Vídeo, uma Biblioteca e uma Quadra de Esporte.

A gestão da escola é composta por um diretor, um vice-diretor, que são responsáveis por toda a escola; uma equipe técnica pedagógica composta por cinco pedagogas, duas em cada turno matutino e vespertino e uma no noturno. Como apoia essa equipe, há duas coordenadoras de turno pela manhã, duas à tarde e um coordenador à noite.

A escola tem matriculados mil alunos, distribuídos nos três turnos. Possui Programas como “Escola Aberta”, que funciona nos finais de semana com atividades esportivas e oficinas de informática, artesanato e minicursos de pintura, manicure. Esses cursos variam, dependendo da demanda da comunidade. Também tem o Programa “Mais Tempo na escola”, destinado a uma média de sessenta alunos, trinta pela manhã e trinta à tarde. Este Programa

atende aos alunos no contraturno.

Os dados foram coletados através da análise de documentos – como fichas descritivas de avaliação dos alunos –, entrevistas com alguns professores atuais de Nail e familiares. O acesso aos documentos citados foi autorizado mediante apresentação de termo de consentimento livre esclarecido a todos os participantes da pesquisa e à direção da escola.

Foram entrevistados os atuais professores das disciplinas de História, Português, Matemática e Educação Física, cujos nomes são: Lina, Edu, Elke, Rafa que estão aqui com nomes fictícios, respectivamente. Entre os professores entrevistados, a professora de História, Lina, se destaca, pois, após um trabalho do setor pedagógico em parceria com a professora especializada do AEE, se sensibilizou com a educação inclusiva e iniciou um trabalho diferenciado com cada aluno público-alvo da educação especial. Junto com a equipe, ela faz as adaptações necessárias para cada aluno superar suas barreiras. Nail foi aluno dela em 2015.

Conhecendo Nail e seu processo de escolarização

De acordo com os registros dos relatórios sobre Nail na escola, e a partir da entrevista com sua mãe, identificamos que, durante a gravidez, ela teve infecção urinária e por isso precisou tomar antibióticos. Nail nasceu quando sua mãe estava com oito meses de gravidez, de parto cesariana, pesando 2.800kg e com 49 cm de comprimento. Sua mãe apresentou um quadro de pressão alta durante a gravidez e o amamentou no peito até os 4 anos e meio de idade. Nail não engatinhou. Ele andou com 11 meses de idade, balbuciou algumas palavras aos dois anos. Quando criança, não sabia fazer sua higiene pessoal, não amarrava o cadarço do seu sapato e não sabia se vestir. Era totalmente dependente de sua mãe. Chorava muito e não tinha amigos. Ficava sempre sozinho.

Ele nasceu em 14/11/2002 no município de Serra ES. A família relatou que, com seis anos de idade, o filho não tinha controle dos esfíncteres e, por isso, o encaminhou ao médico. Tiveram um laudo de um neurologista em 2010, diagnosticando Nail com suspeita de autismo e encaminhando-o ao atendimento especializado da educação, AEE.

Matriculado na escola aos 7 anos de idade, Nail apresentou problemas na linguagem demonstrando dificuldades em pronunciar palavras com br, tr, entre outras. Ele conseguia cumprir ordens por partes e parecia ter dificuldades para entender o todo, pois não conseguia transmitir recados e nem memorizar uma pequena história para recontá-la. Nail tem preferência por brincar sozinho e seu relacionamento em casa é com o pai, que relata não compreender o comportamento do filho. Se contrariado, Nail chora muito. Os pais o deixam se acalmar sozinho, porque conforme relataram: “Ninguém consegue fazer ele parar de chorar”. Ele não gosta de sair de casa e tem preferência pelo computador. Conversa sozinho e não faz outra atividade diária, além de ir à escola.

O aluno Nail foi matriculado na EMEF “Rochafina” em 2008, na primeira série. Essa EMEF acolheu Nail, após a educação infantil. De acordo com a ficha de desempenho da criança, nos dois primeiros anos na EMEF, ele apresentou algumas dificuldades: na leitura e interpretação de pequenos textos; na expressão oral; e na resolução de problemas simples, envolvendo números naturais e sistema monetário brasileiro.

No terceiro ano, de acordo com sua ficha descritiva individual, apresentou um significativo desempenho superando algumas dificuldades identificadas no primeiro e segundo ano, porém persistiam ainda as dificuldades descritas em matemática e na interação com os colegas. No relato das professoras, ele era um aluno apático e muito tímido, porém já apontava para uma mudança no seu convívio, no aspecto social.

No quarto ano, o aluno demonstrou superação de algumas barreiras. Atualmente, ele produz, lê e interpreta pequenos textos com clareza, relacionando-os com situações do seu cotidiano. Em alguns momentos, Nail passou a chorar na escola, pedindo para chamar a mãe porque queria ir para casa, alegando estar com sono.

Ao conversar com ele para detectar o motivo do sono, a professora de educação especial soube que ele costumava assistir filmes de terror com o pai até tarde. Em conversa com a mãe sobre as mudanças do comportamento de Nail na sala de aula e de seu choro, a professora ponderou que essa mudança poderia ter relação com o fato de a criança assistir filmes de terror à noite. A mãe não concordou com essa suposição da professora. Foram muitas idas e vindas até a escola conseguir entrar em acordo com a família sobre a necessidade de impor

limites para a hora da televisão e organizar a rotina da hora de dormir da criança. Solucionada essa questão, Nail voltou a fazer as atividades junto com a turma, sem maiores problemas, sendo promovido para o quinto ano. De acordo com relato da professora regente, o aluno vai para o 5º ano apresentando dificuldades de autonomia para ir e vir do banheiro, dificuldades nas quatro operações, na leitura e interpretação de textos, e no relacionamento com o outro.

No quinto ano não encontramos documentos de avaliação de Nail, feitos pela professora regente. Tivemos acesso às fichas de avaliação do aluno com registros da professora especialista do AEE. Essa professora retomou o ensino da matemática, trabalhando as quatro operações e a tabuada ao longo do ano. Trabalhou também a psicomotricidade, como amarrar o tênis, fechar o zíper de sua roupa, pular corda, jogar bola, entre outros. Nail é muito faltoso na escola, no quinto ano, inclusive, não frequentou o AEE.

Em 2014 ele foi promovido para o sexto ano do Ensino Fundamental II. No relatório da professora colaboradora, que atua em sala de aula ajudando a professora regente, o aluno demonstra lentidão para realizar as atividades e precisa ser estimulado principalmente na oralidade. Nail tem boa concentração e faz o que lhe é proposto. Lê bem e se destaca na Matemática, porém com algumas dificuldades ainda a serem vencidas. Devido a problemas de saúde, continua com uma baixa frequência à escola.

No ano de 2015, ele foi promovido para o sétimo ano. Segundo alguns professores, ele iniciou o ano dando conta das atividades sozinho e dispensou a ajuda da professora colaboradora, porém devido a problemas de saúde da mãe esteve ausente por muitos dias e isso atrapalhou o seu desempenho, implicando um baixo rendimento escolar de forma geral. Os professores, junto com o setor pedagógico e a professora especialista do AEE, convocaram a família e, deste modo, o aluno retornou às aulas. Com a mediação da professora colaboradora, junto com alguns professores, conseguiu se recuperar, indo para o oitavo ano.

No oitavo ano, o próprio aluno relatou que estava com dificuldade em matemática, o que levou a equipe a investir em atividades para buscar as possibilidades de mediação junto da professora colaboradora porque ele não frequentou o AEE esse ano por problemas de saúde da mãe, que passou por mais uma cirurgia.

Diante das dificuldades e barreiras enfrentadas por Nail, podemos concluir

que, em sua trajetória escolar, ele conseguiu avanços, como a autonomia em ir e vir. Hoje, segundo a mãe, ele vai ao supermercado sozinho com a lista de compras e traz tudo certo para casa, inclusive o troco. Também é ele quem busca o irmão mais novo na escola. Ele não tem muitos amigos, possui apenas dois colegas na escola e por isso não fica mais sozinho. Na educação física ele já joga bola com o grupo, antes pedia para jogar sozinho o jogo Totó. No recreio consegue interagir com alguns colegas, porém, é seletivo e não gosta de conversar muito. Na maioria das vezes, se restringe a responder ao que foi perguntado.

Ao analisarmos a trajetória escolar de Nail, percebemos, de acordo com a abordagem histórico-cultural, que cada etapa em que Nail avançou em sua aprendizagem e desenvolvimento escolar, não resultou das prescrições pregressas em relação à Síndrome de Asperger que ele possui, mas sim da confrontação entre o laudo das condições passadas e as situações interacionais mediadas por sua mãe e professores, vividas por ele na situação presente.

Em relação ao processo de avaliação do aluno, em sua trajetória escolar, tivemos algumas dificuldades de análise do material coletado, pois nos deparamos com relatórios sem assinatura e datas e também com uma escrita contraditória. Não havia um padrão de registro ou análise dos avanços educacionais de Nail na escola, a partir de objetivos traçados para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os registros analisados não destacavam quais instrumentos foram utilizados para a avaliação do aluno. Aparecem breves pontuações das dificuldades de Nail, ou sugestões de trabalho com ele para o próximo ano, enfocando apenas a questão da cognição, e não seu desenvolvimento global.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de uma dessas fichas de avaliação, preenchidas pela professora do AEE que o acompanhou no turno vespertino. A ficha está dividida em três tópicos: 1 – Complementação/suplementação curricular: necessidades específicas do aluno; 2 – Orientação aos profissionais da escola em que o aluno atua; 3 – Orientação aos pais. A ficha de avaliação não apresenta o ano de matrícula do aluno.

1 – Complementação/suplementação curricular: necessidades específicas do aluno:

As quatro operações da matemática; tabuada; expressão numérica; frações, utilização do dinheiro; psicomotricidade (amarrar tênis, fechar “fechecler”, pular corda, jogar bola, etc.)(Relatório de avaliação da professora de educação especial do aluno Nail).

2 – Orientação aos profissionais da escola em que o aluno atua:

Respeitar o tempo do aluno; confeccionar material pedagógico adequado; colocar o aluno na primeira carteira perto do professor da sala de aula.(Relatório de avaliação da professora de educação especial do aluno Nail).

3 –Orientação aos pais:

Auxiliá-lo em todas as atividades diárias, não só apenas os deveres de casa, mas os conteúdos de cada dia. Levar o filho para praticar um esporte de sua preferência.(Relatório de avaliação da professora de educação especial do aluno Nail).

Observa-se, nos registros da ficha de avaliação de Nail, um enfoque em atividades isoladas e descontextualizadas. Não são abordados de forma qualitativa os avanços reais do aluno e nem mesmo quais foram as estratégias utilizadas que possibilitaram avanço no desempenho dele.O registro de avaliação não parece considerar as especificidades do aluno, explorando o seu potencial através da observação global. Seus avanços devem ser considerados para, a partir daí, planejar as próximas etapas no processo de apropriação do conhecimento, de forma a considerar, como aponta Vigotski (1998), a zona de desenvolvimento potencial e as tarefas que Nail consegue realizar com a ajuda de outro mais capaz.

Como dito anteriormente, considerar as potencialidades e possibilidades do aluno na avaliação de seu desempenho requer do professor a busca constante de estratégias que contemplem esses sujeitos, tendo como foco o currículo escolar e sua aprendizagem.Para tanto, o investimento na formação continuada de professores se torna condição *sinequa non* para que o processo de inclusão escolar e a avaliação de alunos público-alvo da educação especial se efetivem.

Considerações finais

Após a análise dos documentos disponíveis na escola e dos relatos escritos dos professores especialistas do AEE, perguntamos: Quais foram as superações do aluno no seu ingresso no Fundamental II?Ele superou a timidez? Ampliou suas possibilidades de relacionamento com os colegas? Superou suas dificuldades em Matemática?Adquiriu autonomia no ir e vir? Observamos, por

meio dos registros de avaliação deixados na escola pelos professores, que Nail, em sua trajetória escolar, demonstrou avanços em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tanto na aquisição da linguagem, como no relacionamento com os colegas, apesar de ainda possuir dificuldade em Matemática.

Contudo, os processos de avaliação escolar de Nail ainda parecem desconsiderar critérios qualitativos de desempenho acadêmico, bem como as especificidades do sujeito. Isso nos mostra a necessidade de se repensar a forma como a avaliação vem ocorrendo no contexto da educação especial, de maneira a considerar tanto o conhecimento prévio como o nível atual de desenvolvimento do aluno, numa visão prospectiva de desenvolvimento. Uma perspectiva que invista nas possibilidades de aprendizagem do estudante, que analise seu desempenho em relação ao seu progresso individual, ancorando-se em uma concepção de avaliação pedagógica processual e formativa.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEDBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 4. n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Projeto de Lei Nº 8.035** de dezembro de 2010, aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências.

_____. **Portaria normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8.069, de 13 de**

julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

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

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2013.

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

CHRISTOFARI, A.C. Avaliação da Aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. Inclusão: **Revista de Educação Especial.** v. 25. n.44. p.383-398, setembro/dezembro, 2012.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras.** Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha, Salamanca, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** adotada em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações,** v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.**São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____.**A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III.**Madri: Visor, 1995, p.11-46.

OS PROFESSORES E A TECNOLOGIA COMPUTACIONAL NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: PRÁTICAS E COMPREENSÕES

TEACHERS AND COMPUTER TECHNOLOGY IN MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM: PRACTICES AND UNDERSTANDING

Wagner Kirmse Caldas¹⁸

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar o olhar do professor de educação especial, que trabalha nas salas de recursos multifuncionais, sobre as tecnologias computacionais que existem nesses espaços. Nossos caminhos metodológicos passaram pela análise das transcrições das narrativas dos professores que participaram dos grupos focais do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Essas narrativas nos mostraram que os professores têm uma compreensão limitada sobre os recursos computacionais que utilizam em sua prática pedagógica e que nem sempre fazem o uso adequado dessas ferramentas. Concluímos que é necessário que esses professores e os futuros professores desses espaços recebam uma formação que possa aliar o conhecimento prático da utilização dos recursos computacionais ao conhecimento pedagógico, de forma a poder usar esses instrumentos como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Tecnologia computacional. Educação especial. Sala de recursos.

ABSTRACT: This article aims to present the look of the special education teacher, working in multi-functional resources room, about computer technologies that exist in these places. Our methodological paths passed by the analysis of the transcripts of the narratives of the teachers who participated in the focus groups of the National Special Education Observatory. These narratives have shown that teachers have a limited understanding of the computing resources which they use in their practice and do not always make proper use of these tools. We conclude that it is necessary for these teachers and future teachers of these spaces to receive training that can combine practical knowledge of the use of computing resources coupled with pedagogical knowledge in order to be able to use these instruments as tools to support the teaching-learning process of target group of special education students.

Keywords: Computer technology. Special education. Resourceroom.

A tecnologia é um item cada vez mais presente na realidade escolar. Muitas vezes essas tecnologias assumem o papel de inclusivas, atuando, dessa forma como tecnologias assistivas (TA) no contexto da educação especial. Entendemos que essas tecnologias demandam um conhecimento daquelas pessoas que estão utilizando-as com alguma finalidade educacional.

¹⁸Professor do Instituto Federal do Espírito Santo. Email: wagnerkc@gmail.com

Nosso trabalho investigou como os professores das salas de recursos multifuncionais compreendiam essas tecnologias, como foram preparados para atuar nesses espaços e aliar esses instrumentos à sua prática pedagógica.

Caminhos metodológicos

Esta investigação articulou-se à pesquisa inaugural do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), a qual investiga a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em diferentes estados brasileiros, tendo com metodologia principal a realização de grupos focais com professores de educação especial. No contexto dessa pesquisa, realizamos o primeiro momento de coleta de dados a partir das narrativas dos professores da pesquisa inaugural do Oneesp, para atender à investigação da temática em tela, visando encontrar, em suas falas, pistas que os conduzissem na direção de nosso objetivo, que foi entender como a TA, especialmente a computacional, tem sido compreendida por estes professores.

A metodologia principal baseou-se em encontros em formato de grupos focais com professores de educação especial, participantes da pesquisa inaugural do Oneesp. Os grupos focais, segundo Gatti (2005, p. 11), permitem

compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se numa técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visados.

A pesquisa do Oneesp no estado do Espírito Santo esteve sob a coordenação de três docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), duas das quais credenciadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e foi desenvolvida em 11 encontros no formato de grupo focal. A pesquisa abrangeu dez redes municipais de ensino: cinco na região metropolitana (Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Guarapari) e demais no norte do estado (Nova Venécia, São Mateus, Linhares, Sooretama e Rio Bananal).

Na região metropolitana de Vitória, os grupos focais ocorreram entre os meses de abril e dezembro de 2012, totalizando 11 encontros e compreendendo os municípios de Vitória (19 professores), Vila Velha (19 professores), Cariacica (19 professores), Guarapari (16 professores) e Serra (16 professores).

Os encontros foram constituídos de uma reunião inicial, uma reunião final e três encontros para cada temática, as quais foram divididas em três eixos: Eixo I – Formação e atuação dos professores das salas de recursos; Eixo II – A avaliação dos alunos com NEEs; Eixo III – Atendimento educacional especializado nas salas de recursos. Cada encontro dos eixos foi conduzido pela figura de um moderador, o qual foi fundamental para que não houvesse mudanças no foco do momento, mediante intervenções quando o tema fosse desviado do objetivo inicial.

Essas reuniões foram filmadas e transcritas pelos organizadores, gerando uma vasta quantidade de narrativas que tangenciam diversas áreas. Para nosso trabalho, buscamos as narrativas em que a TA e as situações que elas ocasionam foram mencionadas, de forma a tentar compreender como esse tema se delineava na prática docente desses profissionais, visto que esses espaços são apropriados para investigações que buscam saber das dificuldades, necessidades ou conflitos nem sempre exteriorizados (GOMES, 2003).

Nessa direção, para a composição deste trabalho, algumas palavras foram pesquisadas nas transcrições de todos os momentos de encontro: computador, informática e o radical tecno (esta última apenas em parte dela, pois permitia encontrar mais palavras, como tecnologia e tecnológicas). Essas palavras foram encontradas, ao total, cinquenta e duas vezes. Uma vez que encontrávamos uma dessas palavras, analisávamos os parágrafos anteriores e posteriores à ocorrência, de forma a analisar o que disparou a menção à palavra e quais desdobramentos foram provenientes dessa fala. A partir dessas cinquenta e duas ocorrências foi possível fazer emergir oito descritores que tinham a intenção de qualificar os discursos como temática. Os descritores analisados foram quantitativamente os seguintes:

Tabela 1 – Descritores e número de ocorrências

Descritores	Quantidade de ocorrências
Formação	23
Ferramenta de apoio	13
Ferramenta de aprendizagem	13
Saber usar	10
Autoformação	8
Falta de recursos	8
Aluno com interesse em computador	6
Aquisição pessoal de recursos	2

Os descritores foram baseados nas pretensões de nossa pesquisa, em que a formação, a TA, os recursos, os professores e os alunos tangenciam o escopo de nosso estudo.

Notamos a maior frequência em alguns termos, como formação (23), ferramenta de apoio e ferramenta de aprendizagem (13), saber usar (10), autoformação e falta de recursos (8), aluno com interesse em computador (6), aquisição de recurso pessoal (2). Essa constatação permite a inferência de que a tecnologia é compreendida como ferramenta útil ao desempenho da atividade docente no que tange à inclusão de pessoas com deficiência. Com base nessas narrativas colhidas, pudemos perceber um pouco da visão dos professores sobre a tecnologia assistiva, sua importância e as dificuldades que esses professores encontravam em sua utilização.

Narrativas dos professores sobre a tecnologia assistiva

Durante a realização dos encontros em formato de grupo focal da pesquisa inaugural do Oneesp, realizados com os professores de educação especial, surgiram vários temas a respeito do uso da TA, entre os quais se destacam aqueles relacionados à conceituação do termo, a importância e disponibilidade das tecnologias, a formação do professor para uso da TA de forma geral e a computacional, além da ação docente como imprescindível na condução das atividades com uso da TA e seu entendimento sobre sua formação para a utilização das tecnologias computacionais. Visando entender tanto a relação do professor da SRM com as tecnologias computacionais quanto a forma como fazem uso delas e a maneira como eles se prepararam para utilizá-las, analisamos as narrativas desses professores.

No que se refere à conceituação do termo, alguns professores veem a TA como algo computacional, ligado diretamente à informática; porém, a TA tem sua definição estabelecida e os recursos de informática estão inseridos como elementos nessa tecnologia. A mesma dificuldade de saber reconhecer o que é e o que não é TA foi percebida por Emer (2011) em sua pesquisa, quando ela afirma que um grande número de professores não soube identificar os produtos ou recursos que podem ser classificados como TA. Emer (2011, p. 25) identificou alguns casos em que, “[...] quando se fala em tecnologia, a maioria das pessoas relaciona diretamente com o uso do computador ou aparatos eletrônicos”.

Alguns docentes reconhecem essa diferenciação, como no comentário da professora Afrodite (II Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 29/5/2012):

A maioria de nós não tem conhecimento, uma apropriação sobre Tecnologia Assistiva, o que é? O que faz parte. A gente associa tecnologia a computador, mas não é só isso. Tem toda uma gama de equipamentos que você poderia estar usando que são de suma importância para o processo do aluno além das outras questões.

A palavra “tecnologia” nos remete a pensarmos em equipamentos eletrônicos, computacionais, daí o fato de muitas pessoas confundirem o termo TA com os recursos computacionais. Esses recursos fazem parte da TA, mas a TA engloba outros elementos. Nosso trabalho, por sua vez, concentra seu olhar na tecnologia computacional. Ao tratar especificamente da área de informática, uma das professoras apresentou o assunto com a narrativa destacada a seguir:

Além de todas essas questões, uma questão que não é muito colocada: eu vejo que o professor do Atendimento Educacional Especializado, com relação à tecnologia, tem que ser um facilitador. Com relação à área tecnológica, eu vejo que tem muito profissional que tem todo equipamento na sala e não sabe utilizar, então, vão funcionar como facilitador no processo de aprendizagem. Eu coloquei assim, ele tem como ser como facilitador de tecnologia assistiva que não compete só à área da informática, mas também às áreas de recursos, desde a colher adaptada até outro tipo de recurso acessível para estar facilitando o educando no cotidiano da escola. Então o professor do Atendimento Educacional Especializado tem que funcionar como um facilitador, mas pra isso ele precisa ter conhecimento do material e acesso a esse material, saber utilizar e pra que serve. (Professora Afrodite, II Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 29/5/2012)

A professora suscita a importância do conhecimento do uso da tecnologia por parte do professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais. Entretanto, o simples fato de o equipamento estar lá não significa que ele está sendo utilizado corretamente ou mesmo sendo utilizado de alguma forma. Tavarayama (2011, p. 382) comenta:

Alguns leigos acreditam que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC'S) seriam capazes por si só, de promover a informação, comunicação, interação, colaboração e na construção de novos conhecimentos, mas na verdade elas necessitam de um item fundamental que é a mediação.

A impressão de que um computador numa escola é sinal de modernidade e atualização dos meios de ensino pode ser meramente isto – uma impressão –, visto que nem sempre o professor possui o conhecimento necessário para utilizar o recurso como instrumento de mediação em sua prática pedagógica. Muitas vezes, esse professor está isolado do contato com uma formação que o habilitaria ou mesmo de profissionais que poderiam lhe servir como referência

para conhecer-na-prática.

A professora Afrodite entende que o professor é o sujeito que deve ser o catalisador do recurso em favor do meio, onde o caminho do “objeto” (computador/aplicativos simbólicos) até a criança passa por ele (VIGOTSKI, 2003). Os próprios professores reconhecem a importância desse instrumento como recurso pedagógico:

São recursos, “né”, a internet mesmo, por exemplo. Você vai vendo a necessidade, você vê aquela colher que serviria para um aluno, muitas das vezes, vemos assim, isso passa pelo Atendimento Educacional Especializado. A gente teve uma formação, falando sobre a CAA, foi uma vez só. Temos outras questões mais urgentes e isso vai ficando esquecido. Eu vejo que é uma grande ferramenta que facilita o processo de ensino-aprendizagem na escola. (Professora Afrodite, II Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 29/5/2012)

Os professores apontaram a necessidade de formação para a utilização dos recursos disponíveis, como houve para a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), visto que muitos professores não têm familiaridade com aqueles equipamentos. Ao ver na tecnologia computacional uma ferramenta de ensino-aprendizagem, a professora reconhece seu potencial mediador, uma vez que os recursos simbólicos presentes no computador possibilitam à criança o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Num primeiro momento, o professor deve fazer com que a criança aprenda a operar os recursos necessários no computador, mediando seu aprendizado sobre a utilização dele, conforme nos sugere Tavarayama (2011, p. 382), ao comentar:

Nesse sentido, a mediação torna-se necessária para o desenvolvimento das funções cognitivas dos indivíduos para que eles possam buscar na aprendizagem sua autonomia e construção do conhecimento, como também para sua independência, ou seja, cabe ao mediador viabilizar e criar um ambiente capaz de estimular a aprendizagem do aluno.

Assim que o professor agir nessa zona de desenvolvimento iminente¹⁹ da criança, ou seja, no potencial que ela tem para realizar tarefas com o auxílio de um adulto ou criança mais capaz, e conseguir avançar no domínio do aplicativo

¹⁹ Diversas traduções já foram propostas para *zona blijaichigorazvitia*, como: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Em sua tese de doutorado, Prestes (2010) aponta algumas inconsistências nos termos usados anteriormente: ela explica que o termo *blijaichego* significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto; portanto, o mais próximo, proximíssimo. Assim, para o nosso trabalho adotamos a tradução que Prestes (2010) defende ser a que mais se aproxima do termo, a saber: *zona de desenvolvimento iminente*. Porém, nas citações diretas, utilizaremos o termo original dos textos pesquisados.

simbólico que lhe está sendo ensinado, o próprio programa/recurso computacional será o mediador de seu conhecimento. Vemos nesse processo algo muito poderoso, pois, uma vez que a criança tenha alcançado um determinado nível de desenvolvimento e de domínio da ferramenta, ela passa a interagir diretamente com o computador, recorrendo cada vez menos ao professor enquanto se mantiver na mesma tarefa disponibilizada pelo *software*.

A professora comenta, também, que a *internet* é outro fator potencializador do ensino-aprendizagem, uma vez que a criança adquiriu o conhecimento sobre a ferramenta simbólica. Essa ferramenta pode ser disponibilizada, na *internet*, o que leva o aprendizado para outro espaço-tempo, uma vez que a criança poderá acessar o mesmo recurso de sua casa, no horário em que quiser, estendendo o processo de ensino-aprendizagem para fora do ambiente escolar e assíncrono ao contato com o professor, porém síncrono em relação à mediação da ferramenta simbólica. Outra forma de disponibilizar esse recurso é por meio da distribuição do *software* para que o aluno instale em sua casa. Desse modo, o acesso à *internet* não será necessário e o efeito será similar, uma vez que a ferramenta estará disponível de forma assíncrona com o professor e síncrona com a mediação do instrumento simbólico.

Consideramos que esse formato possibilita a maximização do aprendizado da criança e que, se o acesso a esses recursos puder ser realizado dessa forma, na escola e em casa, a criança “do dia seguinte” poderá ter internalizados novos conhecimentos. Como exemplo, a professora Nix (II Encontro Eixo AEE – Vitória – 20/9/2012) nos apresenta uma situação vivenciada por ela, quando nos conta o seguinte:

Eu perguntei à Coordenadora se eu poderia alfabetizar ao invés do Braille no computador. Ela falou que poderia, mas o problema da nossa escola é que o DOSVOX não roda porque os computadores têm Linux, então, temos que esperar a sala de recurso que está chegando para ter o notebook que já é assim. Uma alternativa: conversei com a mãe para ela estar orientando esse aluno, porque na casa dele tem computador com DOSVOX, então conversei com a mãe para estar tentando estimulá-lo dessa forma.

Em sua perspectiva, a professora viu a possibilidade de ampliar o espaço de aprendizagem do aluno para fora da escola, uma vez que nela o programa não poderia ser instalado por incompatibilidade com o Sistema Operacional. Assim, a casa do aluno passou a ser uma alternativa a essa condição limitante, visto que ali era possível instalar o referido programa e dar prosseguimento à

alfabetização em um espaço-tempo diferente do ambiente escolar. Então, enquanto os equipamentos, com a configuração apropriada, não chegam, o aluno poderia ser estimulado mediante a utilização do Dosvox em sua própria casa. Caberá ao docente estabelecer o programa de estudos do aluno, para que este tenha pelo menos uma referência daquilo que deve fazer, bem como definir uma forma de avaliar se o aluno conseguiu alcançar o aprendizado previsto e não delegar aos pais do aluno essa responsabilidade. A escola deve estar devidamente preparada para atender ao aluno, as tarefas de casa podem ser acompanhadas pelos pais, porém não é uma transferência de responsabilidade, mas sim, um complemento.

A alternativa de levar a tarefa para a residência do aluno, visto que, no laboratório da escola, não tem como utilizar o Dosvox, representa uma dificuldade no acesso aos recursos (EMER, 2011), isso é algo que pode ser observado na fala de alguns professores, uma vez que cada escola vive uma realidade diferente da outra. A professora Kera (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) declara:

No meu caso o município não cumpriu com a parte dele de oferecer o espaço físico porque colocaram a gente lá no meio do pátio, com compensado como divisórias (...) são quatro quadradinhos desse daqui, fica tudo entulhado nos cantos das paredes e só tem um corredorzinho pra gente ficar. Só dá para atender no máximo dois alunos juntos. Então não tem espaço para colocar o equipamento. Além disso, temos os computadores, mas não temos acesso à internet, não temos acesso aos CDs com jogos, compramos tudo pirata...

Condições como essa dificultam que os recursos computacionais sejam utilizados como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não há espaço físico para a instalação de todos os computadores, isso limita a quantidade de alunos que podem ter acesso simultâneo ao recurso. Quanto aos que estão em funcionamento, é relatado que existe uma restrição, em algumas escolas, em relação ao uso da *internet*, fazendo com que os professores busquem alternativas, como adquirir *softwares* piratas para utilizar em sua prática pedagógica. Assim, é preciso questionar se a introdução de *softwares* piratas não pode ser considerada como uma apropriação indiscriminada, carente de uma crítica sobre seu impacto e eficácia (PIMENTA, 2008). Salomão (2013) afirma que esse tipo de decisão demanda dos professores a preocupação em analisar se esse tipo de *software* vai atender à necessidade educacional de seus alunos. Emer (2011, p. 40) sustenta essa ideia quando diz que, “[...] mais que saber

utilizar as ferramentas digitais, os professores precisam dar significados para elas na visão do aluno”.

A professora Afrodite (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012), comenta o relato da professora Kera, dizendo:

É como a Kera estava falando. Porque eu já passei por essa realidade na escola da L. em que a questão do espaço físico é muito complicada, e a escola em que eu trabalho atualmente tem um espaço físico bacana. Eu uso o material que eu tenho lá em perfeitas condições, eu tenho acesso à internet [...] No meu caso o que faço com os meninos? Eu trabalho de duas maneiras: Eu trabalho com as mídias – infelizmente, esse material é nosso, nós compramos com o nosso dinheiro – aí eu tenho várias mídias e eu vou testando com eles. E o que eu percebo? Às vezes a criança tem dificuldade para estar executando o jogo, mesmo pedagógico, na mesa, mas quando coloca no computador, eles pegam assim (faz gesto de facilidade)! E tem muito jogo *online*: É jogo da memória, bingo de letras... Então você tem “n” possibilidades de trabalho.

Percebe-se, nessa declaração, que as realidades são, efetivamente, diferentes de escola para escola, mesmo dentro do mesmo município. A própria professora Afrodite admite já ter trabalhado em uma escola onde o espaço físico não facilitava a utilização de tecnologias, porém, em outro lócus, tal intervenção já era possível, a partir de melhores condições no espaço físico e na infraestrutura, contando, inclusive, com a disponibilidade de acesso à *internet*. A professora Afrodite retoma a fala da utilização de *softwares* particulares na prática pedagógica e demonstra insatisfação com essa situação, uma vez que são os professores quem precisam adquirir tais programas. A professora Anatole (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) assim opina:

Eu acho importante o que a Afrodite falou na questão da escolha dos jogos, porque tem alguns que estão bem distantes dos alunos que a gente está acompanhando. Então é importante a gente ajudar na escolha desses materiais também. Na escola a gente tem um espaço bom, tem computador com softwares instalados, jogos e a gente faz adaptações. Os blocos lógicos que trabalham as conservações de forma, cor, espessura. Então tem muita coisa.

A professora deixa claro que compreende que a participação dos professores na escolha dos *softwares* é algo importante (EMER, 2011, RODRIGUES, 2011; SALOMÃO 2013), o que é complementado pela professora Kera (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012), quando diz: “Nos dias de planejamento dá para a gente investigar esse material, dá para colocar o material em cima da mesa e pensar como a gente vai jogar aquilo”. Essa declaração indica que, em algumas escolas, existem os momentos em que a forma de utilização dos programas é debatida entre os pares, aproximando esse

processo, dentro da escola, em uma “comunidade de aprendizagem”, que é uma situação em que os professores se apoiam e se estimulam mutuamente (PIMENTA, 2008). Essa troca de experiência acaba constituindo um momento de formação, possibilitando a constituição de novos *habitus* (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011). Sobre a experiência das interações, a professora Kera (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) comenta:

Eu acho que [...] uma troca de experiência: cada um leva um jogo que acha que é legal atuar... Acho que é tipo uma feira de ciências, um vai expondo e quem tiver interesse chega, olha, vê, avalia... Mais dinâmico!

Assim, a professora sugere a possibilidade de ter um momento de formação mediante a troca de informações entre os pares a respeito dos recursos que utilizam em suas práticas pedagógicas. Essa alternativa pode ser um complemento na formação do professor e um aliado em seu conhecer-na-ação, uma vez que a experiência de um pode contribuir para a aprendizagem do outro. À medida que um professor se familiariza com os aplicativos, a troca de informações vai-se tornando mais rica, uma vez que o olhar sobre a utilização do recurso vai amadurecendo, como nos aponta a professora Anatole (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012), quando diz:

a gente tem que ter uma experiência com os jogos. Igual tem um de sequenciar histórias. Aí eu leio e interpreto a história com eles. Depois eu ponho para eles trabalharem, sequenciarem. Então a gente tem que trocar experiências.

Entendemos que isso tem seu sentido e pode ser encarado dessa forma, uma vez que os jogos computacionais fazem a utilização de signos visuais que podem atuar como elementos mediadores do aprendizado da criança. Entretanto, é importante que os professores, ao lançarem mão desses recursos, devam ser capazes de fazer uma reflexão crítica sobre como utilizar esses programas, sobre como eles contribuem no processo de aprendizagem do aluno e quais as implicações de sua utilização, para que, dessa forma, o jogo computacional não seja apenas um passatempo, uma forma de manter a atenção da criança sem que isso represente um momento de aprendizagem. Valente e Freire (2001, p. 32) nos dizem que os professores devem

[...] entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento. Usar o computador com essa finalidade requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto. Segundo, a formação desse professor envolve muito mais do que prover o professor com conhecimento sobre computadores. O preparo do professor não pode se restringir à passagem de informações, mas deve oferecer condições

para que ele construa conhecimento sobre técnicas computacionais e entenda como integrar o computador em sua prática pedagógica.

O professor deve ver no computador um aliado em sua prática pedagógica, seu olhar sobre o recurso deve estar além de vê-lo apenas de um objeto de interesse da criança, com o qual ele pode entretê-la. As possibilidades do uso da tecnologia como mediadora do conhecimento não devem ser subjugadas. Essas considerações não buscam julgar a ação dos professores, elas têm a intenção apenas de apresentar uma reflexão sobre uma prática que nos parece ser muito comum nas SRM.

A discussão sobre os jogos vai evoluindo e outros pontos de vista sobre o tema emergem nos grupos focais. Alguns desses comentários reconhecem o potencial dos aplicativos, porém evidenciam que mesmo o atrativo dos jogos pode ser comprometido pela monotonia, como aponta a professora Kera (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) quando diz:

Mas aí o menino sequencia aquela história umas três vezes, e aí já não quer mais! Porque, se tivesse internet, seriam historinhas diferentes, mas aí é sempre a mesma! A internet com os jogos interativos é muito mais interessante para o aluno. Eu percebo que quando ele está lá, interagindo com os jogos, ele fala sozinho com o computador e eu acho um barato isso! Porque aí ele já age sozinho.

A professora aponta a importância da *internet* como agente para a quebra da monotonia imposta por jogos estáticos, em que a história não muda, os recursos são repetitivos, tornando-se desestimulantes com o tempo. Kera sugere que estar conectado à “grande rede” possibilita o acesso a jogos que ela considera mais interessantes para os alunos e que incentiva a interação com o computador, levando o aluno, inclusive, a manter um “diálogo” com o computador. Entendemos que estar conectado à *internet* amplia as possibilidades, uma vez que existem diversas opções de jogos educacionais *online*. Entretanto, da mesma forma retornamos para o que foi exposto anteriormente, ou seja, que existe a necessidade de o professor avaliar quais desses objetos de aprendizagem são adequados para cada um dos alunos que interagirão com esses recursos. Acreditamos que existem alternativas *online* que podem suprir diversas nuances do processo de ensino-aprendizagem, porém, para este processo decisório, é importante que o professor também seja nutrido pelas teorias da educação (PIMENTA, 2008).

Não podemos deixar de assinalar que a possibilidade de interação, pela *internet*, no que tange à troca entre os próprios alunos, é outro fator a ser

considerado. A professora Kera (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) revela que eles “[...] acabam interagindo, porque um vai ajudar o outro. Um assiste o outro jogando e vai falando o que está certo, o que está errado, e eu vou fazendo uma intervenção”. Podemos perceber no relato que, pelo computador, os alunos auxiliam um ao outro, estabelecendo relações, mediando a relação entre o colega e o jogo de computador e delimitando as regras de convivência e da própria brincadeira, tudo isso assistido pela professora da SRM. A professora Greias (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) reforça essa potencialidade do recurso computacional quando nos diz:

Eu concordo que o uso dessas tecnologias é um grande aliado, porque os estimula. Porque às vezes até trabalhar com o caderno os remete àquela situação de sala que é muito frustrante. Você consegue trabalhar ali no computador pedagogicamente com eles brincando. Não cansa as crianças.

Já a professora Eupória (II Encontro Eixo Avaliação – Vila Velha-ES – 3/9/2012) comenta:

Então, se eu percebo que ela está gostando de ir para aquele lugar, algo bom está acontecendo ali pra ela, ela não sabe se expressar verbalmente, mas ela demonstra do jeito dela, se a criança é deixada ali, se não é deixada solta. Nós temos crianças que são ótimas no computador, então se aquela criança está muito atacada, você dá alguma coisa de alfabetização no computador, ela vai e prende a atenção dela. Não vai adiantar você querer que aquela criança fique sentada escrevendo na mesa porque aquilo vai estressar ela e toda a turma. Então, essas coisas a gente tem conseguido fazer e tem que ser feito.

A professora entende que os recursos computacionais são um grande atrativo para muitos alunos. Sua capacidade de chamar a atenção, de ser um objeto de desejo, de tornar o espaço agradável para o aluno, é algo que constitui um fato revelador de sua importância nesses espaços. Assim, Fernandes et al. (2013, p. 143) sugerem que

é indispensável ao professor não apenas criar condições para que os alunos dominem o software ou o computador em questão, mas que desenvolva conhecimento sobre a maneira como o computador pode auxiliá-lo na criação de novos métodos para desenvolver esses conteúdos.

Uma vez que é notório que os alunos gostam de manusear os equipamentos de informática, faz-se necessário que o professor potencialize o uso desses recursos em prol de seus objetivos pedagógicos, de forma que estes não sejam meramente um entretenimento. Para tanto, ele deve estar preparado para lidar com isso, uma vez que se entende que existe uma grande quantidade de programas educacionais, os quais se constituem de tecnologias que podem

ser muito úteis tanto para alunos da rede como para os alunos público-alvo da educação especial (PIZZAIA; OLIVEIRA, 2012).

O professor Apolo (I Encontro Eixo Formação – Vitória-ES – 10/5/2012) reitera essa opinião quando nos fala sobre a importância da informática para os deficientes visuais. Ele nos diz que “a informática foi um grande avanço para poder estudar. Tem como ler em pé de igualdade o material de estudo”. A professora Hígia (I Encontro Eixo Formação – Vitória-ES – 10/5/2012), quando nos fala do desempenho do aluno público-alvo da educação especial, nos diz que eles “se desenvolvem quando você coloca um computador na frente deles, coordenação motora e até o cadeirante, que usa o computador que tem colmeia, vai digitando. Eu estou me sentindo realizada. Sai da sala de aula direto para a Educação Especial”.

Observamos que alguns professores têm no computador e suas aplicações aliados para o processo de ensino-aprendizagem, que eles entendem o equipamento como um potencializador do desenvolvimento do aluno (PRETTI, 2012; SANTAROSA; CONFORTO, 2012). Todavia, mesmo com toda essa vontade de fazer uso da ferramenta, alguns docentes sentem falta de uma formação mais específica para isso (EMER, 2011; RODRIGUES, 2011).

Domínio de tecnologias computacionais e formação de professores

A professora Afrodite (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012), ao ser questionada sobre qual o escopo de formação eles carecem, em relação à tecnologia, nos responde: “Toda área tecnológica é uma demanda. No geral”. Ao mesmo tempo em que o professor entende a importância da tecnologia, ele se ressentia por nem sempre saber como utilizar esses recursos, tendo, muitas vezes, que buscar a autoformação, justamente por sentir que falta uma capacitação mais focada na utilização desses potenciais. Esse eco de distanciamento pode ser percebido na fala da professora Rode (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012), quando comenta:

Mas aí você pode potencializar os jogos. Por exemplo: a da sequenciação você pode trabalhar de outras formas, não necessariamente como foi proposto no jogo. Busca outros, constrói outros, enfim. Quando eu falo das habilidades de você construir, produzir material ou outras formas de conduzir o meu trabalho com o aluno [...] eu quero aprender fora do meu espaço, porque eu já produzi até ali, outras formas de fazer! Eu quero ter uma formação específica

nessa área ou ter uma formação em serviço voltada para as demandas. Com um aluno com deficiência intelectual que precise aprender, por exemplo, se apropriar da alfabetização. Ele ainda não se apropriou da escrita. Como eu posso potencializar isso através dos jogos? Eu preciso de alguém que saiba lidar com essa área e com o trabalho de construção da aprendizagem desse aluno. Então eu quero ter além do que tenho na minha sala e para além do que já sei. Porque às vezes na minha sala eu estou tão focada naquilo que eu ainda não consegui fazer de outro jeito. É importante termos contato com alguém que saiba outros modos fazer.

Nessa fala, ela reconhece quanto os professores têm desenvolvido em sala de aula, como eles têm reinventado a forma de interação com os recursos para além da proposta do próprio *software*. Contudo, evidencia que gostaria de aprender, também, fora de seu espaço de trabalho, que gostaria de uma formação que atendesse às suas expectativas e necessidades. Ela gostaria de saber como um determinado jogo pode ajudar no processo de alfabetização de um aluno com deficiência intelectual.

Ela busca uma formação que possa aliar o conhecimento sobre as particularidades de determinada deficiência aos recursos computacionais, de forma a potencializar a tecnologia em prol da inclusão de crianças públicos-alvo da educação especial. A professora apresenta uma fala bastante pertinente quando diz: “Então eu quero ter além do que tenho na minha sala e para além do que já sei. Porque às vezes na minha sala eu estou tão focada naquilo que eu ainda não consegui fazer de outro jeito”. Nessa frase, o professor nos dá pistas de que necessita de mediação, que ele deseja um profissional que seja capaz de lhe garantir a apropriação de um conhecimento que ainda não tem, alguém que possa lhe ensinar “outras formas de fazer”. É interessante observar que essa realidade não parece ser algo recente. Quartiero (1999) ressalta:

As dificuldades de utilização (das tecnologias), decorrentes de um conhecimento ainda em estágio precário – tanto a respeito das características pedagógicas desses meios quanto das maneiras mais adequadas de empregá-los –, assim como os obstáculos referentes à operação dos sistemas pelos usuários não iniciados, são dificuldades próprias a toda e qualquer situação nova, e é este o estágio atual de discussão sobre as tecnologias da comunicação e informação e as possibilidades e entraves para a sua utilização pedagógica.

Apesar de a citação ter sido escrita dezesseis anos antes de nosso trabalho, as narrativas dos professores, de hoje, parecem emergir do que se evidencia em Quartiero (1999), pois encontramos cenários semelhantes onde professores ainda não sabem como utilizar os recursos computacionais em suas

práticas pedagógicas, de forma a potencializar sua mediação. Essa dificuldade de lidar com uma “situação nova” é ainda mais complexa se considerarmos que a área da informática é uma das que evoluíram mais rapidamente, demandando que o profissional que se dispõe a aprendê-la deva estar em constante atualização em relação às novidades e atualizações que surgem.

Os professores também demonstram estar a par da necessidade de “acompanhar” as novas tecnologias. A professora Óreas (II Encontro Eixo Formação – Vila Velha-ES – 04/6/2012) nos diz:

Agora, as novas tecnologias, com curso nessa área, com a tecnologia você tem um lócus de aprendizagem também, você tem uma oportunidade. Tem de... você... estudar, tem recurso, mesmo que você não conheça libras, existem programas em multimídias que você pode aprender e utilizar.

Ela reconhece a diversidade de programas que existem e sugere que, mesmo aqueles que desconhecem Libras, podem utilizar programas para aprender, o que transforma a tecnologia em “lócus de aprendizagem”. Porém, nem sempre as tecnologias são dominadas pelos professores, como nos revela a professora Óreas (III Encontro Eixo Formação – Vila Velha-ES – 02/7/2012) quando diz:

A minha dificuldade é ficar lá fazendo aquele negócio, aí já tem um problema sério. Aí fica com meus outros alunos... beleza, aí e se chegar um menino cego? Recurso na minha escola não é vasto, mas eu tenho computador, tem um “negociozinho” lá... tem de colocar no ouvido, tem um monte de coisa diferente, ele imprime lá em Braille, também. Tem um monte de coisa lá no meu armário que inclusive um professor me deu... livros grandes e tal... tudo naquelas bolinhas – Mostra a ignorância, né...

A professora demonstra ressentir-se por não dominar certo conhecimento e, em dado momento, se cobra por isso, ao relacionar esse fato como ignorância. Porém, a tecnologia é algo que se renova de maneira muito rápida, dificultando que as pessoas acompanhem seu desenvolvimento em tempo real. Também, não podemos esquecer que o acesso às formações que viabilizem esse conhecimento específico não é algo tão simples de obter. A professora, em seu comentário, expõe-se e faz uma autoavaliação, considerando estar fora de uma zona de conforto para a utilização dessas tecnologias. Rodrigues (2011, p. 172) comenta que presenciou, em sua pesquisa, que, “quando se fala seja em TA [...], organiza-se um ‘pavor’ [...] pois antecipadamente cria-se uma barreira: a do ‘não saber’”. É importante que os professores não se sintam culpados por isso e entendam que esse processo formativo, sua oferta, sua viabilização e divulgação

são uma obrigação dos órgãos públicos (NUNES, 2009).

Já a professora Disis (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) comenta a amplitude dos recursos dizendo: “e a tecnologia na área visual, é tanta coisa que a gente ouve falar, mas não sabemos nem como funciona”. Alguns professores estão há muito tempo na escola, antes que as tecnologias computacionais ganhassem espaço na sala de aula (NUNES, 2009; FERNANDES et al, 2013), como podemos observar na fala da professora Hemera (III Encontro Eixo Formação – Vitória-ES – 14/6/2012), quando nos diz que “eu penso mais na área tecnológica também, tantos recursos, tecnologia assistiva, mesmo para você utilizar o computador ali, que faz parte, não foi muito da nossa época isso. Então eu tenho certa dificuldade”, corroborando Nunes (2009, p. 46), quando ele diz que “os professores formados há mais tempo têm maiores dificuldades em trabalhar com as tecnologias digitais; com estes precisa-se ter um cuidado ainda maior em termos de capacitação e qualificação”.

Muitos docentes reconhecem sua dificuldade em ter na tecnologia uma aliada na sua prática pedagógica. Um caminho para diminuir essa distância pode ser através da já citada, como pretendida, formação continuada. Essa formação, de alguma maneira, já existe (SANTAROSA; CONFORTO, 2012), carecendo de ser adequada aos anseios dos professores, como nos diz a professora Afrodite (II Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 29/5/2012):

O conhecimento aí foi organizado, numa formação inicial, é necessário termos conhecimento específico, deficiência, educação, tecnologias, essa formação inicial tem que ter uma prática, não só um estágio, mas uma prática associada a ela, de estudo de caso, de discutir baseado na realidade, para dar subsídio para trabalhar depois, a diversidade que a gente encontra na realidade sempre nos obriga a pesquisar, a gente não quer modelo pronto, não quer receita, a partir de uma base a gente consegue.

A professora exterioriza que, em seu entendimento, a formação não deve entregar receitas prontas de como agir, mas, sim, municiar o professor com uma base de conhecimentos que lhe permitam avançar quando houver alguma situação para ser resolvida (EMER, 2011; SANTAROSA; CONFORTO, 2012). Ela aposta que a “base” sólida é um ponto de partida para a resolução de quaisquer situações que venham a surgir na caminhada pedagógica. A opinião da professora Rode (III Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 12/6/2012) sobre a formação em TA é que fosse conteúdo do curso, um componente curricular que tratasse de uma “informática específica para as necessidades deles, a

aprendizagem a partir das demandas que eles nos apresentam”.

O entendimento de algumas professoras sobre o formato que as formações devem buscar se aproxima ao que nos dizem Fernandes et al. (2013, p. 144):

a formação de professores deve permitir que esses profissionais construam conhecimento sobre as técnicas computacionais, o porquê de seu uso, e de que maneira integrar o computador à prática pedagógica, não só como atividade extraclasse, mas como um aliado para identificar os problemas específicos e/ou de interesse de cada aluno.

Não obstante, alguns professores demonstram que, em parte, essa formação continuada deve ser complementada mediante a autoformação e autoinvestimento (NUNES, 2009). A professora Higia (I Encontro Eixo Formação – Vitória-ES – 10/5/2012) comenta sua experiência, dizendo-nos:

Aí eu comecei primeiro a fazer um curso de Tecnologia Assistiva, foi muito bom pra mim. Aí eu me interessei, fui buscando mais, vim pra biblioteca da Ufes, junto com as estagiárias e eu comecei a ler e estudar sobre cada síndrome para me inteirar mais sobre o assunto. E no dia-a-dia da sala de aula, assim, pedindo sugestões, ligando para colegas, buscando. Fui comprando material, mas esse material, ele é meu, comprei para o meu interesse. Mas foi um material que me ajudou muito. Esse investimento que eu fiz me facilitou a trabalhar no contraturno porque os alunos gostam de trabalhar com tecnologia.

Percebemos, em sua fala, que o curso em tecnologia que fez aguçou seu interesse em buscar mais conhecimentos sobre a área, em pesquisar, em adquirir material e equipamentos que lhe permitissem explorar as possibilidades. Esse pode ser um efeito, entre tantos outros possíveis, que a formação promove. O contato com esses recursos desmistifica a tecnologia. Já a professora Macária (II Encontro Eixo Formação – Vitória-ES – 24/5/2012) nos aponta que participou de formações sobre recursos que não conhecia, ao dizer que “nós da área de deficiência visual fizemos um curso, o MECDaisy. Nós da área não sabíamos utilizar isso... tivemos de fazer o curso, foi muito bom”. São exemplos de que a formação pode colaborar no processo de desenvolvimento desses professores no que diz respeito ao uso de tecnologias computacionais em prol de suas práticas pedagógicas. O contato com o recurso desmistifica aquilo que parecia complexo, daí a importância de formações que coloquem o professor em contato direto com a tecnologia, de maneira que ela seja experimentada fora da SRM, antes de estar sendo utilizada em sua prática pedagógica.

Alguns professores defendem a ideia de que eles devem ser os autores do próprio conhecimento, e não esperar as formações, como nos sugere a

professora Afrodite (II Encontro Eixo Formação – Serra-ES – 29/5/2012), quando diz que “essa parte de tecnologia, ele (o professor) tem que ser pesquisador, eu não concordo que precisa de formação. Eu vou atrás, eu pesquiso, vou ali com alguém que trabalha nessa área, sou pesquisadora”. Entretanto, lançar-se por conta própria na construção de seu saber pode implicar a necessidade de o professor reinventar processos e formas de fazer que já existem (SCHÖN, 2000). Entendemos que o conhecimento se constrói nas relações com o outro e, na escola, a construção de conhecimento sobre a prática pedagógica demanda um trabalho coletivo, ou seja, o compartilhamento de experiências, conhecimentos e saberes. Diante disso, consideramos que estudar sozinho nem sempre será a melhor forma de o professor ampliar os conhecimentos sobre tecnologias computacionais e fazer um entrelaçamento da teoria com a prática (EMER, 2011; SANTAROSA; CONFORTO, 2012).

Com base nesses destaques, podemos observar que a tecnologia computacional ocupa um lugar de importância dentro da prática pedagógica dos professores (EMER, 2011; SANTAROSA; CONFORTO, 2012), porém muitas dessas ações são oriundas das próprias motivações desses docentes, os quais buscam as melhores alternativas para a utilização dos recursos (NUNES, 2009), ora com base nas próprias experiências, ora por meio da troca de informações entre os pares (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011; EMER, 2011).

Notamos que a formação não foi mencionada pelos sujeitos do estudo como suficiente para dar conta das especificidades que o processo de ensino-aprendizagem exige (EMER, 2011; SALOMÃO, 2013), porém tivemos indícios de que alguns professores utilizaram as formações como primeiro passo para suas pesquisas. Pelo que pudemos resgatar, a formação desejada não é um mero treinamento em recursos computacionais e o professor espera mais dessa formação: ele gostaria que fosse pensado o saber-fazer, em que a capacitação fosse capaz de dotá-lo de conhecimentos suficientes para pensar alternativas para cada situação que prescindisse de mediação pedagógica pela via dos instrumentos computacionais (VALENTE; FREIRE, 2001; EMER, 2011; SANTAROSA, 2012; FERNANDES et al, 2013).

Conclusão

Os professores que participaram da pesquisa, em sua maioria, entendem a

tecnologia computacional como algo importante para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência. Eles veem nos equipamentos poderosos recursos que podem ser empregados como instrumentos de mediação pedagógica com esses alunos; entretanto, também a maioria entende que não possui conhecimentos suficientes para fazer um uso potencial desses recursos em suas práticas pedagógicas.

Assim, para a utilização das TA nas SRM, os professores partem para a inventividade, buscando alternativas aos programas existentes nos computadores, como na inserção do software Hagáquê e o Aprendendo o ABC. Vemos o professor constituindo-se em um autor da própria prática e um transformador do seu espaço de trabalho. O que é uma potencialização de seu fazer, à medida que, “[...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA, 2008, p. 22). Entretanto, essa mesma prática pode constituir uma preocupação, visto que o docente, ao começar a tomar o rumo de suas escolhas, mediante um “praticismo”, pode começar a deixar de lado a inserção da teoria pedagógica em seu processo reflexivo de escolha das ferramentas computacionais que vai utilizar em sua prática pedagógica, correndo o risco de, até mesmo, sucumbir a “modismos” indiscriminados e não sujeitos a uma análise ancorada no conhecimento acadêmico (PIMENTA, 2008).

Entendemos que os professores necessitam desse apoio pedagógico para as escolhas que têm de fazer, bem como eles devem possuir conhecimentos que lhes permitam participar dessas escolhas de forma consciente. Não queremos inferir que os softwares empregados não contribuam no processo educativo. De fato, muitos deles podem contribuir para a prática docente, porém, também é importante que o professor entenda a teoria como uma cultura objetivada, em que esses saberes se articulem com sua prática, em um processo dialético. Para tanto, esses professores precisam receber capacitações em que a prática com os recursos computacionais possa ser aliada aos conhecimentos pedagógicos necessários para potencializar esses recursos (CALDAS, 2015), transformando-os em ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Referências

CALDAS, Wagner K. **Tecnologia assistiva e computacional: contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores**. Vitória (ES). Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES: 2015.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão Escolar: Formação docente para o uso das TICs aplicada como Tecnologia Assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula**. Porto Alegre (RS). Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2011.

FERNANDES, Gabriela do Carmo et al. O uso da tecnologia em prol da educação: importância, benefícios e dificuldades encontradas por instituições de ensino e docentes com a integração novas tecnologias à educação. Saber Digital: **Revista Eletrônica do CESVA** / Fundação Educacional Dom André Arcoverde. Centro de Ensino Superior de Valença. v. 6,n.1, p.140-148, jan/dez.2013 – Valença/RJ: FAA,2013.

FREIRE, F. M. P. & VALENTE, J. A. (Orgs.) **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, A. A. **Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas**. V. 2. n. 1 – julho de 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/grupo_focal.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

MENDES, G. M. L; SILVA, F. C.T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaçotempo de inclusão? **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3 - p. 255-265 / set-dez 2011.

NUNES, M. J. **O professor e as novas tecnologias: pontuando dificuldades e apontando contribuições**. Salvador (BA). Monografia (Graduação em Pedagogia). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA: 2009.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUARTIERO, E. M. As tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n.4, 1999. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2294/2056> Acesso em 25 abr. 2015.

RODRIGUES, G. **E se os Outros Puderem me Entender?**: os sentidos da comunicação alternativa e suplementar atribuídos por educadores especiais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

SALOMÃO, B. R. L. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília**: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2013.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Formação de Professores da América Latina em Tecnologias Assistivas. **Informática na Educação**: teoria & prática. v. 15, n. 2, p.75-93, jul./dez. 2012. Porto Alegre/RS: 2012.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes MédicasSul,2000.

TAVARAYAMA, R. **O uso de recursos tecnológicos como facilitadores no atendimento educacional especializado com portadores de baixa visão**. Nucleus, v.8, n.2, p. 381-392, out.2011.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Unicamp/Nied. Campinas/SP: 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONTRIBUIÇÕES AO ATENDIMENTO

EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

EDUCATION TEACHER CONCEPTIONS SPECIAL ABOUT ASSISTIVE TECHNOLOGY: CALL TO CONTRIBUTIONS SPECIALIZED EDUCATIONAL

Gilda Rodrigues Cezário²⁰

Patrícia Santos Conde²¹

Sonia Lopes Victor²²

Resumo: O presente estudo visa a analisar as concepções de professores de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado/AEE a respeito da tecnologia assistiva e suas contribuições. Dialogamos com a abordagem histórico-cultural, que apresenta como principal representante Vigotski, que compreende o homem como ser social, aprendente, independentemente de suas especificidades. Como metodologia optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram 8 professores que atuam no AEE e que participaram do Curso de Especialização *Lato Sensu* em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva”, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2014-2015. Para coleta de dados foi realizado um questionário no formato *Google* Formulário. Com a pesquisa evidenciamos avanços mesmo que tímidos, mas significativos como: o conhecimento e o uso de recursos de TA pela maioria dos participantes da pesquisa advindos de formações; um estreitamento da relação entre professor de ensino regular e professor do AEE; o interesse e a disposição do professor em aprender. Porém obstáculos permanecem como a dificuldade do professor de planejar e avaliar o uso da TA no AEE, o que leva à constatação de que esse

²⁰ Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica/ES e aluna do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: ducez@gamil.com

²¹ Mestre em Educação. Professora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e docente da rede municipal de Vitória/ES. Email: patyconde@yahoo.com.br

²² Professora do Centro de Educação da Ufes e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: solovic@hotmail.com

profissional necessita de uma escuta atenta, problematização e investigação de suas práticas. Assim evidencia-se demanda pela organização de novos estudos que abordem a temática e a ampliação de tempos e espaços de formação que articulem teoria e prática para que o professor vivencie no ambiente escolar as possibilidades do trabalho com a TA.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Atendimento educacional especializado. Professores.

ABSTRACT: This study aims to analyze the concepts of special education teachers who work in the Specialized Educational Service / SES about assistive technology and their contributions. We bring a dialogue with the historical-cultural approach, which has as main representative Vygotsky, who understands the man as a social being, learner, regardless of their specificities. Methodologically we chose a qualitative research, a case study type. The participants were 8 teachers who work in SES and attended the Lato Sensu Specialization Course in "Specialized Educational Service in the Perspective of Inclusive Education", offered by the Federal University of Espírito Santo (UFES) in the 2014-2015 period. For data collection was carried out a questionnaire in Google Form format. With the research it's evidenced some modest but significant advances such as: knowledge, concepts and access to TA resources for the majority of survey participants coming from formations, a narrowing relationship between teacher of regular education and SES teacher, the interest and willingness of the teacher to learn. But obstacles remain as the difficulty of the teacher to plan and evaluate the use of TA in the SES. We emphasize that teachers need an attentive listening and questioning and investigation of their practices. So we propose the organization of new studies that address the issue and extension of time and space of training that combine theory and practice so the teacher can experience the possibilities of working with the TA in the school environment.

Keywords: Assistive Technology; specialized educational services; teachers.

Introdução

O interesse pela presente pesquisa emerge no curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado/AEE na Perspectiva da Educação Inclusiva na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), durante a disciplina de Tecnologia Assistiva/TA na educação especial para o atendimento educacional especializado.

Nessa oportunidade, entendemos que a TA é um conhecimento novo na área, ainda pouco acessível e que trouxe a todos os cursistas importantes reflexões em torno da temática. A TA como nova área do conhecimento surge como um instrumento de acesso e permanência do aluno com deficiência na

escola, por meio de oferta de um processo de aprendizagem voltado para suas potencialidades. Esse processo demanda o auxílio de recursos tecnológicos de alto e baixo custo, bem como estratégias metodológicas, práticas e serviços que possibilitam a ele melhor qualidade de vida, permitindo a ele assumir seu papel de cidadão de direitos.

No entanto o uso da TA costuma ocorrer em meio a contradições e demandas educacionais e sociais que muitas vezes reafirmam a exclusão e tornam a escola um lugar cerceado. Nesse contexto, é preciso fomentar discussões que visem a solucionar os problemas que estão na base dessas contradições – entre eles a formação dos professores – em prol de uma educação inclusiva para além dos aparatos legais.

Assim sendo, o estudo tem como objetivo geral conhecer as concepções de professores educação especial que atuam no AEE a respeito da TA e suas contribuições.

A base teórica do trabalho será o pensamento de Vigotski²³, autor que compreende o homem para além do seu aparato biológico, como ser social, que aprende independentemente de suas especificidades.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o aluno com deficiência é visto como um sujeito dotado de potencialidades, não limitado às suas especificidades orgânicas. O ensino e a aprendizagem são compreendidos de forma articulada, como um processo mediado pela cultura, pelas experiências cotidianas e construído com a participação ativa do aluno. O professor é mediador do conhecimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e, assim, possibilitando que o aluno avance de um nível real do conhecimento (aquilo que sabe fazer sozinho) para um nível potencial (aquilo que consegue realizar com ajuda). Compreender o homem com o olhar humano de Vigotski nos permite vislumbrar uma sociedade inclusiva, igualitária, acessível e edificada com a participação de todos. Essas concepções de homem e sociedade fortalecem os que buscam na área um suporte teórico e prático para uma Educação Especial baseada na perspectiva inclusiva.

A pesquisa foi realizada com professores do AEE que participaram de curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado na

²³ Utilizaremos a escrita mais próxima do português.

Perspectiva da Educação Inclusiva ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por meio de questionamentos que visavam a contemplar os objetivos propostos na pesquisa monográfica.

A relevância da pesquisa está no fato de ela contribuir para a maior visibilidade e efetividade da TA para o AEE, além de ouvir os professores que atuam nesse atendimento, os quais exercem um papel fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial.

O que revelam as produções acadêmicas a respeito da Tecnologia Assistiva?

Para direcionar nossa pesquisa, buscamos produções científicas que abordassem o tema da TA, que foi também a palavra-chave utilizada na busca. Garimpamos o banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, os seus periódicos, o banco de dados da Capes e o Google acadêmico.

Encontramos duas teses de doutorado no período de 2007-2015 e um artigo em seus periódicos. No banco da Capes foram encontradas 114 produções, sendo que grande parte dessas se concentravam na área da saúde, tecnologia da informação e design de equipamentos de TA. Destacamos que na área da educação foram encontrados 10 trabalhos, sendo 6 artigos e 4 dissertações de mestrado. No Google acadêmico dois artigos. Ao final da busca foram encontrados 15 trabalhos entre artigos, dissertações e teses. Desses, 10 foram escolhidos devido a sua maior proximidade com as questões problematizadas na monografia, e são apresentados na tabela abaixo.

No estudo de Correia (2014) intitulado “Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos”, destaca-se a TA como um termo novo usado para identificar o conjunto de recursos que contribuem para expandir as possibilidades das pessoas com deficiência, possibilitar uma vida independente e contribuir com o processo de inclusão. Assim, com o intuito de elaborar um conceito capaz de definir a TA na legislação nacional como uma área do conhecimento, foi proposta a seguinte definição:

Tecnologia Assistiva é 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).

A pesquisa de doutorado realizada por Caldas (2015) enfoca a formação de professores para uso de TA Computacional. O autor considera os equipamentos de informática como recursos importantes, podendo ser trabalhados como instrumentos de mediação pedagógica, mas reconhece que em sua maioria os professores não possuem conhecimentos suficientes para uso potencial da tecnologia computacional em suas práticas pedagógicas, embora estes compreendem a tecnologia computacional como algo importante para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência. Na legislação, são atribuídas ao professor do AEE funções que supõem um “superprofessor”, capaz de conhecer e dominar as tecnologias, incluindo a tecnologia computacional, e sua utilização na implementação de propostas pedagógicas que potencializam o processo de ensino/aprendizagem. Além da dificuldade em utilizar os recursos computacionais, o professor apresenta uma fragilidade na teoria que sustenta a sua prática, o que nos leva a concordar com Caldas (2015) ao afirmar que é preciso investir na formação dos professores no campo da teoria e da prática.

Os pesquisadores Emer (2011) e Rodrigues (2013a) destacam em suas pesquisas de Mestrado a carência da TA nas Escolas e a falta de conhecimento do educador em relação aos recursos de TA. Assim sendo, o aluno com deficiência participa de uma falsa inclusão que se resume em estar na escola. Há uma política de inclusão que preza por uma escola de qualidade, mas que ainda está no âmbito filosófico, sendo necessário transpor o exposto nas leis para uma transformação prática no cotidiano escolar.

Em seu estudo de mestrado, Verussa (2009) complementa a reflexão dos autores ao denunciar que legalmente a inclusão é algo assegurado, mas na prática é uma realidade ainda distante. Sua pesquisa comprova que: os recursos de TA destinados aos alunos com deficiência não estão chegando às escolas; os professores não têm conhecimento dessa tecnologia e não estão incorporando no seu cotidiano escolar os recursos de TA que podem auxiliar na aprendizagem dos alunos com deficiência na sala de aula.

Os artigos de Manzini (2012), de Galvão Filho e Miranda (2011), de Givigi et al. (2015) e de Ramos e Barreto (2014) enfatizam a necessidade de reflexão acerca: da formação de professores para ensino do aluno com deficiência; do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da avaliação do aluno com deficiência, em recursos, estratégias e técnicas que viabilizem a inclusão desses sujeitos; e do atendimento de acordo com as individualidades de cada aluno. Assim sendo, o professor do AEE deve ser um profissional autêntico pesquisador, desenvolvendo parcerias com a equipe pedagógica do ensino comum, terapeutas, médicos e membros da família em uma atuação de colaboração.

A leitura dos trabalhos contribuiu para aprofundamento teórico sobre TA e as questões que a permeiam, como: o AEE, a formação de professores, o acesso e conhecimento sobre a TA. Compartilham experiências as quais mostram a fragilidade da escola diante da necessidade de construir uma Educação Especial na perspectiva inclusiva e ao mesmo tempo a vontade de fomentar discussões que levem ao rompimento das amarras sociais e individuais que ainda mantêm os alunos público-alvo da Educação Especial à margem de um sistema educacional que lhes possibilite um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Referencial teórico

O estudo apresenta como referencial teórico-metodológico a abordagem histórico-cultural, pois acredita que o desenvolvimento humano ocorre de acordo com as possibilidades de aprendizado oferecidas ao indivíduo, à medida que este interage com seu meio.

Portanto, compreendemos, a partir dos estudos de Vigotski (2010) e seus seguidores, que acreditar nas possibilidades do outro é confiar que, por meio de uma interação que não é direta, mas sim mediada, ele poderá se desenvolver em conjunto com os seus pares, sobretudo, daqueles que podem lhe oferecer trocas qualificadas que lhe permitirão aprender novos conhecimentos.

A atividade humana é mediada pelos instrumentos e signos, os quais têm como função regular as ações do indivíduo no mundo e consigo próprio. Os instrumentos são elementos externos, como o computador, que vão favorecer a ação direta desse indivíduo com os objetos. Os signos são elementos que atuam no plano intrapsíquico, a partir da internalização de componentes da cultura, de

acordo com as condições sociais, emocionais, culturais e cognitivas desse indivíduo.

De acordo com Pino (2005), a criança apresenta um duplo nascimento, o natural e o biológico, pois desde o nascimento ela apresenta indícios da ação cultural e da mediação do outro em seu desenvolvimento. Assim, a partir das relações desenvolvidas em seu contexto, a criança internaliza e se apropria da sua cultura, permitindo dessa forma o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor destaca que o desenvolvimento cultural não significa ignorar a realidade biológica, pois estes são interdependentes; embora pertençam a ordens diferentes, o biológico e o cultural compõem uma única história do homem. De acordo com Pino (2005), a cultura se constitui em um conjunto das produções humanas portadoras de significados. Dessa maneira, o nascimento cultural está relacionado com a apropriação das significações constituídas historicamente nas relações sociais.

A discussão sobre o desenvolvimento das funções psicológicas elementares (ações reflexas) e as funções psicológicas superiores (atenção, a memória, a linguagem, a imaginação e o pensamento) perpassam este estudo, pois implicam a necessidade de uma relação dinâmica e inter-relacionada entre o desenvolvimento biológico e cultural (VIGOTSKI, 2010).

Nesse contexto, concordamos que a aprendizagem humana inicia mesmo antes da entrada da criança no ambiente escolar, pois o convívio no contexto familiar e cultural permite conhecimentos prévios e de grande valor para a sua formação. No entanto, é na instituição de ensino que essa mediação por meio da intervenção pedagógica promoverá e consolidará aprendizagens de forma intencional e planejada.

A educação escolar interferirá no desenvolvimento da criança promovendo caminhos que ela irá percorrer para esse aprendizado. A noção de ZDP auxilia no delineamento de uma prática educativa favorável a esse desenvolvimento. Para Vigotski, a ZDP seria o estado dinâmico do desenvolvimento infantil, permitindo uma compreensão acerca do caminho dos conhecimentos que já foram atingidos, como também dos que estão em processo de maturação. Portanto, denominamos a zona de desenvolvimento proximal como

[...] 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, 2010, p. 96).

Dessa forma, a participação do professor é fundamental, quando nos referimos à ZDP, uma vez que o adulto auxilia na construção do conhecimento através de recursos e estratégias capazes de interferirem efetivamente para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento potencial. Assim, a qualidade da mediação e o oferecimento de estímulos do meio externo favorecerão o desenvolvimento dessas funções.

Concordamos com Góes (1997) ao afirmar que as ações realizadas pelo indivíduo com autonomia, e que compõem o seu desenvolvimento consolidado, correspondem a apenas uma parte do que se deve considerar como desenvolvimento. De enorme importância são as capacidades que ainda estão em construção. Portanto com o auxílio do outro a criança realiza mais atividades do que poderia realizar autonomamente.

Entre as tarefas da escola em relação ao aprendizado e desenvolvimento das crianças, está a formação de conceitos, responsabilidade que coloca desafios ao se utilizar a TA na educação especial.

Vigotski (2010) evidencia que os conceitos espontâneos e científicos no pensamento infantil se desenvolvem de modos diferentes e por outras vias. Os conhecimentos espontâneos se desenvolvem nas relações constituídas no cotidiano desde o nascimento da criança, sendo de origem social, emocional ou afetiva e os conhecimentos científicos são desenvolvidos na instituição escolar e dessa forma necessitam da participação do professor nesse processo. Esses conceitos apresentam uma inter-relação profunda e “[...] estão interligados porque o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança deve atingir um nível para que ela possa assimilar em linhas gerais os conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 528). Dessa maneira, os conhecimentos científicos não se tornam imediatamente acessíveis para as crianças e os conhecimentos espontâneos devem atingir determinado nível para assimilação desses conceitos. Nesse contexto, a ação pedagógica intencional e planejada é crucial para o desenvolvimento dos conceitos científicos e, no caso das crianças que necessitam de TA, as demandas colocadas ao professor devem ser analisadas com atenção.

Para a matriz histórico-cultural, as relações sociais têm uma importância fundamental no desenvolvimento humano. Góes (2000) afirma que

[...] o estudo das relações sociais não pode restringir-se ao exame do plano observável das interações face a face; os processos de linguagem que acontecem nessas interações devem ser vistos como algo mais do que a conversação de interlocutores imediatos; os efeitos dos outros sobre o indivíduo não dependem somente de formas de atuação direta; os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas também “figuras-tipo” da cultura ou representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais [...] (GÓES, 2000, p. 128).

Entendemos ainda que a criança com deficiência está em constante construção e interação com o outro e com o seu meio, não sendo passiva às transformações sociais e culturais engendradas no contexto vivido, mas reagindo a essas transformações a partir de compensações psicossociais, possibilitadas pelas interações sociais disponíveis. Ao estudar o conceito de compensação na obra de Vigotski, Oliveira (2014) destaca que este está relacionado ao meio social em que o sujeito está inserido e depende da qualidade de suas relações e das experiências sociais vividas pela criança. Portanto, quando o contexto social em que a criança está inserida não for “[...] desafiador e rico em experiências, os processos compensatórios não são acionados” (OLIVEIRA, 2014, p. 62) e o processo de compensação não se efetivará.

Baseada na obra de Vigotski, Góes (2002) destaca que devemos considerar o modo como a deficiência é significada, pois entendemos que ela não determina o desenvolvimento do sujeito e também não define o seu destino. Por isso, consideramos necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que interferem no desenvolvimento psicológico e social da criança com deficiência.

Ancorados no pensamento de Vigotski, compreendemos a TA como instrumento de mediação, fruto da ação humana necessário ao processo de ensino e aprendizagem, intervindo na relação entre o sujeito e o conhecimento. A TA atua no desenvolvimento biológico e social do aluno público-alvo da educação especial, no entanto é preciso salientar que, enquanto instrumento de mediação, a TA não basta a si mesma, necessita da mediação pedagógica, intencional, sistematizada e planejada do professor. Portanto, com a sustentação da abordagem histórico-cultural, pretendemos pesquisar as concepções de professores de educação especial sobre a TA e suas contribuições ao AEE.

Metodologia

Como metodologia, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, pois, de acordo com Moreira e Calefe (2008), este tipo de pesquisa explora as características dos indivíduos e dos cenários, valorizando o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento.

Como procedimento de coleta do material empírico, utilizamos o questionário. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 263), o questionário,

[...] usado de forma correta, é um poderoso instrumento na obtenção de informações, tendo um custo razoável, garantindo o anonimato e sendo de fácil manejo na padronização dos dados, garante uniformidade. Fica claro, então, ser um modelo de fácil aplicação, simples, barato, e plenamente hábil a possibilitar ao aluno desenvolver suas pesquisas e alcançar o tão almejado e fundamental status de pesquisador.

Destacamos que o questionário foi enviado a uma parte dos professores de educação especial que realizou o Curso de Especialização em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva”²⁴ e atuam no AEE. Foram convidados 15 professores; desses, 8 responderam ao questionário, participando da pesquisa. Para utilização das falas dos participantes, nos reportamos a nomes fictícios para a preservação da identidade dos mesmos. Pontuamos que o preenchimento de um questionário pode se configurar como uma ação importante para o professor analisar a sua prática e refletir a respeito da proposta de inclusão no contexto escolar.

Neste momento, retomamos os objetivos propostos e realizamos uma síntese das respostas dos questionários aplicados via Google Formulário, para discutirmos e compreendermos a TA na educação especial. Ao analisarmos os dados produzidos, buscamos escolher categorias que melhor se adequassem à proposta de estudo. Sinalizamos que não temos a pretensão de esgotar o presente estudo nas duas categorias eleitas, mas sim de apresentar uma possibilidade de olhar para a TA na concepção dos professores e de refletir sobre ela.

Convidamos para essa discussão os autores da abordagem histórico-cultural que sustentaram o estudo e os pesquisadores destacados na revisão de

²⁴ O estudo foi realizado com professoras que apresentam o vínculo efetivo nos municípios da Grande Vitória/ES.

literatura, pois, além de contribuírem para o entendimento da TA como uma área do conhecimento, ampliam o leque de pesquisas que envolvem e acreditam na inclusão no contexto escolar.

Dessa maneira optamos pelas seguintes categorias: Conhecendo a Tecnologia Assistiva: aspectos legais, políticos e formação de professores; a Tecnologia Assistiva no ambiente escolar.

Conhecendo a Tecnologia Assistiva: aspectos legais, políticos e formação de professores

Ao serem perguntados sobre quando e em que momento conheceram o termo TA, os participantes responderam que em momentos de formação, seja esta acadêmica, da rede de trabalho ou mesmo do próprio curso de especialização Lato Sensu em Atendimento Especializado na perspectiva da educação inclusiva ofertado pela UFES/ 2014. Constatamos que um número significativo dos professores mencionaram os recursos de TA como: teclado colmeia, impressora Braille, softwares, recursos ópticos, notebooks, impressora, mouse adaptado e teclado, computadores, dentre outros.

As formações citadas pelos participantes ocorreram entre o período de 2009-2015. Isso nos revela uma informação valiosa: os participantes da pesquisa conheciam o termo TA, uma vez que se apropriaram de conhecimentos e conceitos abordados em momentos de formações. Isso se torna significativo ao relembramos que a maioria dos trabalhos da revisão de literatura evidenciou o desconhecimento ou seu conhecimento limitado sobre a TA por parte dos profissionais, devido à ausência de formação sobre o tema. Esse dado indica a relevância da formação para o conhecimento, discussão e implementação da TA no ambiente escolar (CORREIA, 2014; CALDAS, 2015; RODRIGUES, 2013a; EMER, 2011; RODRIGUES 2013b; VERUSSA, 2009; GIVIGI, 2015).

Notamos que os professores reconheceram a importância das leis para garantia do direito à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e como consequência ao acesso a TA. Esta pesquisa revelou também que os professores ainda se mostram receosos ao abordar o assunto, o que nos leva a considerar que os seus conhecimentos sobre as leis, principalmente relacionadas ao uso da TA no AEE, precisam ser aprofundados.

A formação dos professores tem sido tema de ampla discussão, e os

autores defendem a sua relevância e urgência no campo da educação especial. Verussa (2009) afirma que é preciso que os governos estimulem e possibilitem a formação inicial e continuada dos professores para que não se sintam despreparados para atender à criança com deficiência, pois com formação adequada, recursos e apoios os professores estarão mais dispostos e com maior confiança em suas ações para participar do processo de inclusão. Rodrigues (2013a) destaca que a formação do professor deve garantir o conhecimento e a utilização do recurso da TA, com o objetivo de tornar-se sujeito ativo e participativo no processo de inclusão.

Destarte concordamos com os autores, ao afirmarem que a formação é uma das vias de acesso para uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, podemos perceber que foi a formação em diferentes tempos e espaços que permitiu aos sujeitos do estudo avançarem em relação ao conhecimento e conceituação da TA, evidenciado nas respostas.

Entretanto, reconhecemos que esse avanço é tímido, em relação ao quantitativo de profissionais que atuam no AEE. Então, se torna necessário ampliar o acesso aos tempos e espaços formativos, bem como aprofundar o debate sobre a TA para além do seu conhecimento e conceituação, estendendo para os aspectos legais, políticos e, sobretudo, para o desenvolvimento da prática pedagógica capaz de atender às especificidades humanas.

A Tecnologia Assistiva no ambiente escolar

Ao refletirmos a respeito da TA no ambiente escolar, destacamos a prática pedagógica dos professores da sala de aula regular e do AEE.

Sobre a utilização da TA e o objetivo do seu uso nas escolas, as respostas dos professores foram superficiais; em dois questionários, afirmaram que não sabem responder ou simplesmente não utilizam. Alguns professores apontam que “na SRM o aluno aprende a utilizar o recurso para facilitar sua vida na escola e no dia a dia” (KAROL, 15/03/2016) ou ainda que “a TA é utilizada para atender o aluno com dificuldade, facilitando a aprendizagem”, “Como apoio para desenvolver as atividades” (RUZZARA, 16/03/2016).

Observamos, com isso, que o professor realiza tentativas para se apropriar dessas novas tecnologias, mas ainda se sente inseguro para dialogar sobre as suas ações ou as suas vivências com a TA. Desse modo, entendemos que o

professor conhece e conceitua TA, porém ao analisar, na prática, o seu caráter metodológico, estratégico ainda está em processo de construção.

Na pesquisa torna-se evidente a utilização da TA na SRM para a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Porém, isso ainda não é o suficiente, visto que a aprendizagem é resultante de uma prática pedagógica intencional, organizada e planejada e nem sempre os professores estão preparados para utilizar a TA.

Padilha (2013) nos alerta que a escola é o local de aprendizagem dos sujeitos e o seu desenvolvimento cultural precisa ser reconhecido no seu grupo social. Apoiada nos estudos de Vigotski, a autora afirma que os alunos precisam viver os conhecimentos científicos de caráter social que se produzem nos processos de instrução na escola comum, alicerçados em um trabalho conjunto entre professor e aluno.

Outro ponto mencionado pelos participantes da pesquisa é a relação entre os professores do AEE e os professores da sala regular. A maioria deles disse ser uma relação satisfatória, de companheirismo, de diálogo e parceria fundamental para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial. O professor Ernane (QUESTIONÁRIO, 18/03/2016) ressalta ainda que o “diálogo permanente é necessário, pela ausência de conhecimentos do professor regente ou pela atenção aos mitos que perpetuam na educação especial, o que dificulta a compreensão de determinados comportamentos dos alunos”.

Apesar das respostas que indicam uma relação satisfatória entre os professores, a professora Girlene ressalta que “ainda é um entrave a ser superado, pois alguns professores da sala de aula regular ainda acreditam que o papel de ensinar é somente do professor especialista” (GIRLENE, 10/03/2016).

Para superar esse desafio, concordamos com Ramos e Barreto (2014) ao afirmarem que,

Na construção e no fortalecimento das relações colaborativas entre os profissionais que trabalham no ensino comum e no AEE, é fundamental que os gestores, de cada unidade escolar, assim como aqueles que trabalham no âmbito das secretarias municipais de educação, se corresponsabilizem por tudo aquilo que se refere ao AEE de sua escola (RAMOS; BARRETO, 2014, p.129).

De acordo com a maioria dos participantes da pesquisa, a compreensão

dos demais profissionais da escola acerca da TA é nula ou limitada ao conhecimento de seus recursos. Mediante a este dado, podemos constatar a necessidade de a TA tornar-se um conhecimento mais difundido em todos os espaços da instituição escolar, não ficando restrita ao AEE. É importante compartilhar, assim, a responsabilidade com a construção de uma escola inclusiva com os demais profissionais da escola, não sendo tarefa exclusiva do professor do AEE.

Verussa (2009) destaca que os professores apresentam responsabilidade na construção do processo inclusivo, no entanto, não são os únicos, sendo assim necessitam de apoio constante da comunidade escolar e principalmente da equipe pedagógica.

As dificuldades apontadas pelos professores vão ao encontro daquelas pontuadas nos trabalhos de revisão de literatura, como a dificuldade que o professor possui em organizar, planejar e avaliar o uso da TA no AEE; a falta de conhecimento dos demais profissionais (professor regular, diretor, coordenador, pedagogo) sobre a TA, ficando esse conhecimento restrito à SRM; a falta de acesso aos recursos da TA, principalmente os de tecnologia avançada; a ausência de uma formação que articule teoria e prática, possibilitando que os conhecimentos tenham aplicabilidade no ambiente escolar.

Os professores acreditam que seus conhecimentos não são suficientes para realização de um trabalho de qualidade, posto que é preciso estar em constante construção e formação. Percebemos a preocupação dos docentes com a aprendizagem dos alunos e retomamos os estudos de Vigotski (2010) ao afirmar que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Ao colocarmos em prática o conceito de ZDP, compreendemos que, no confronto com os conhecimentos abordados na escola, os estudantes costumam apresentar um conhecimento anterior que deve ser considerado e aproveitado para que o seu aprendizado ocorra de forma mais significativa. Assim, durante o processo de intervenção do professor, a ZDP pode tornar-se um conceito poderoso, nas pesquisas de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2010, p. 94).

A respeito das contribuições da TA para a aprendizagem da pessoa público-alvo da educação especial, percebemos que, por unanimidade, os professores reconhecem a sua importância no ambiente escolar e destacam a necessidade dos recursos para a sua real efetivação. A professora Kátia, a partir

de suas vivências na SRM com os recursos que utiliza, destaca que a TA é relevante, pois melhora a “linguagem, o raciocínio, a memória, a concentração, enfim, tem que ser uma ferramenta que favorece o aprendizado do aluno” (KÁTIA, 09/03/2016).

Destacamos o poder da mediação pedagógica na relação entre o aluno e o conhecimento, visto que pode permitir ao estudante o domínio e uso de instrumentos que são criados culturalmente pela sociedade ao longo do curso da história humana (VIGOTSKI, 2007).

Desse modo, compreendemos, a partir das produções acadêmicas e dos dados analisados, que o professor assume grande relevância no processo educativo, como um sujeito mediador, atuante na ZDP, possibilitando o aluno caminhar de um nível de desenvolvimento real para o potencial, fazendo com que o mesmo se aproprie de novas aprendizagens. Sendo assim, a articulação entre o professor do AEE e do ensino regular é imprescindível no processo de inclusão, considerando o AEE como um atendimento que pode movimentar toda a escola, não ficando restrito ao atendimento na SRM.

Considerações finais

Corroboramos com os autores pesquisados ao entendermos a TA como um instrumento de inclusão que pode propiciar acesso e permanência na instituição escolar; inserção no processo de ensino e aprendizagem de qualidade; emancipação social e pessoal e garantia de melhor qualidade de vida aos estudantes indicados ao atendimento da educação especial.

Durante o estudo, entendemos que a TA é uma construção histórica e cultural, fruto da ação humana. Ao analisarmos as produções acadêmicas e os resultados desta pesquisa, notamos avanços mesmo que tímidos, mas significativos para a produção do conhecimento. Percebemos que o conhecimento, a conceituação e o acesso aos recursos de TA são práticas conhecidas pela maioria dos participantes da pesquisa, devido a sua participação em momentos de formação que propiciaram esses conhecimentos. Notamos também um estreitamento e aproximação na relação entre professor do ensino regular e professor do AEE, que pode contribuir para o ensino colaborativo de qualidade e fomentação de novas parcerias no ambiente escolar.

Por outro lado, também verificamos a permanência de obstáculos comuns,

como: a dificuldade que o professor possui em organizar, planejar e avaliar o uso da TA no AEE; a falta de conhecimento dos demais profissionais (professor regular, diretor, coordenador, pedagogo) sobre a TA, ficando esse conhecimento restrito à SRM; a falta de acesso aos recursos da TA, principalmente os de tecnologia avançada; a ausência de uma formação que articule teoria e prática possibilitando que os conhecimentos tenham aplicabilidade no ambiente escolar.

As concepções de professores de educação especial a respeito da TA e as contribuições AEE nos revelam que, apesar das dificuldades apresentadas, não podemos negar as conquistas e os avanços da inclusão no contexto escolar. Acreditamos no poder transformador da prática educativa, bem como no “[...] rompimento de barreiras atitudinais em relação à inclusão e à escolarização dos alunos com deficiência” (CORREIA, 2014, p. 254).

Com este estudo, percebemos que os professores precisam ser ouvidos, as suas dúvidas problematizadas, suas práticas investigadas e, sobretudo, os seus conhecimentos compartilhados. Assim, propomos a organização de novos/outros estudos que abordem a temática e contribuam com a produção de conhecimentos para o cenário da educação especial e tempos e espaços de formação que articulem teoria e prática, para que o professor vivencie no ambiente escolar as possibilidades do trabalho com a TA.

Referências

CALDAS, W. K. **Tecnologia assistiva e computacional**: contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores. TESE (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2015.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. 2011.

CORREIA; V. G. DE P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: Linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Centro de Educação, 2014.

EMER, S. DE O. **Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncional e sala de aula**. DISSERTAÇÃO (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2011.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia assistiva e paradigmas

educacionais: percepção e prática dos professores. **Anais** da 34^o Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal. 2011.

GIVIGI, R. C do N. et al. A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP. v. 25, n. 48, p. 150-167, jan-abr. 2015.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, Cedes, n. 50, p. 9-25, 2002.

MANZINI, E. J. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE – UFES, Vitória, ES. A9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2012.

MOREIRA, H.; CALEFE, G. L. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA. R. I. de. **Conta-me como foi**: Percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. TESE (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PADILHA, A. M. L. A escola é um lugar dos sujeitos que aprendem. VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. 234 p.

PINO, A. **As marcas do humano**: As origens da constituição cultural da criança pequena na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

RAMOS, E. DE S.; BARRETO, L. M. S. O atendimento educacional especializado e a tecnologia assistiva: novas perspectivas para o ensino inclusivo. **Gestão & Conexões** = Management and Connections Journal, Vitória, ES. v. 3, n. 1, p. 122-141, jan-jun.2014.

RODRIGUES, L. M. B. DA C. **Tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino**. DISSERTAÇÃO (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Bauru. 2013a.

RODRIGUES, M. E. N. **Avaliação da Tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza – Ceará**. DISSERTAÇÃO (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. 2013b.

VERUSSA, E. DE O. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental.** DISSERTAÇÃO (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília. 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

INTELLIGENCE, CREATIVITY AND GIFTEDNESS: CONTRIBUTIONS FROM HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Maria Amélia Barcellos Fraga²⁵

Sumika Soares de Freitas²⁶

Resumo: Este texto tem como objetivos abordar alguns aspectos históricos e conceituais que têm perpassado a discussão sobre a temática, bem como destacar algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para essa discussão. Durante muito tempo, os estudos mais aprofundados sobre funções psicológicas superiores estiveram atrelados à evolução das reflexões e pesquisas a respeito da inteligência. Mais recentemente, alguns estudos têm ressaltado a influência do ambiente e da cultura no desenvolvimento de processos superiores de pensamento e de criação e apontam que estas influências são muito relevantes no processo de identificação de alunos nas altas habilidades/superdotação e na implementação de programas de enriquecimento curricular para eles. Um olhar mais atento sobre esses estudos indica que o debate travado entre diferentes concepções de superdotação acentua a complexidade deste objeto de estudo, o que ressalta a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI, mais evidenciada no início do século XX, nos estudos sobre inteligência.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Inteligência. Criatividade. Abordagem histórico-cultural.

Abstract: This text aims to address some historical and conceptual aspects that have permeated the discussion on the topic, as well as highlight some contributions from the historical-cultural perspective to this discussion. For a long time, the further study of higher mental functions were linked to the evolution of reflection and research on intelligence. More recently, some studies have highlighted the influence of the environment and culture in the development of higher thought processes and creation and point out that these influences are very relevant in the students identification process in high abilities / giftedness and in implementing enrichment programs curriculum for them. A close look at these studies indicate that the debate among different conceptions of giftedness

²⁵ Professora da rede municipal de Vitória e aluna 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.

²⁶ Docente 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. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Subjetividade (Grupicis) da UFES.

emphasizes the complexity of the object of study, which emphasizes the need for understanding increasingly holistic and distanced from the one-dimensional view associated with the concept of IQ, more evident in the early twentieth century in the study of intelligence.

Keywords: High Abilities / Giftedness. Intelligence. Creativity. Historical-cultural approach.

Introdução

Um aspecto comum a muitos estudos sobre altas habilidades/superdotação refere-se à associação entre o desenvolvimento mental e a inteligência. Perez (2009) enfatiza que os conceitos de inteligência e de superdotação, cuja terminologia brasileira denomina-se altas habilidades/superdotação²⁷, estão extremamente vinculados e os indicadores neles utilizados devem refletir essa sincronia.

Segundo Rangni (2011, p. 2), “[...] as pessoas mais capazes sempre atraíram o imaginário, às vezes com admiração, outras vezes mitificados em crenças populares”. A autora reitera que os registros sobre essas pessoas que se destacam não são recentes, pois datam do período antes de Cristo em Roma, na Grécia e no Egito, onde, por exemplo, eram recrutadas para desenvolverem suas aptidões de acordo com interesse da sociedade em que viviam.

Na área educacional, ainda há muitas dúvidas e questionamentos em relação às altas habilidades/superdotação. Diante disso, este texto tem como objetivos abordar alguns aspectos históricos e conceituais que têm perpassado a discussão sobre a temática, bem como destacar algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para essa discussão.

Altas habilidades/superdotação: aspectos históricos e conceituais

Conforme Rangni (2011), não há uma definição precisa sobre o que é inteligência, e as altas habilidades/superdotação percorrem o mesmo caminho. Para Bock (2002), indagações e reflexões mais consistentes acerca do ato de pensar humanos foram concomitantes ao surgimento de ideias psicológicas, sobre uma perspectiva individual, na Grécia Antiga. Segundo Bock (2002), os

²⁷ Conselho Brasileiro para Superdotação. Uniformização do termo “Altas Habilidades/Superdotação”. Of. Nº 05/2015, Curitiba. Endereço eletrônico: www.conbrasd.org

primórdios da reflexão sobre o tema podem ser encontrados na Grécia Antiga por volta do ano 700 a.C., com a superação das crenças nos mitos e nos deuses existentes e a criação da Filosofia, caracterizada por indagações e questionamentos, com vistas a explicar fenômenos da realidade. Essas reflexões serviram de base para a Psicologia como ciência séculos mais tarde.

Os antigos gregos buscavam conhecer e explicar os processos que rodeavam o próprio homem e seu interior, aprofundando reflexões sobre a alma e sua relação com o corpo, os sonhos, a memória, o temperamento, o aprendizado e o ato de pensar. Bock (2002) aponta que Sócrates preocupava-se com o homem, fazendo-o voltar-se para si mesmo. Platão se dedicou a compreender a relação entre corpo, alma e razão, sendo a alma eterna, imutável, e localizada na cabeça, a parte racional e pensante do corpo. Para Aristóteles, a alma não poderia viver sem o corpo, e este era tido como fonte de conhecimento no ato de conhecer.

Conforme destaca Simonetti (2010), Platão defendia que a identificação de talentos deveria ocorrer precocemente, chamando a atenção para as “Crianças de Ouro”. Para ele, os talentos identificados deveriam ser agrupados para sua estimulação. Rangni (2011) acrescenta que Homero, antigo poeta grego, atribuía um destaque à capacidade intelectual, diante de outras habilidades humanas. Assim, na cultura grega, uma das que mais valorizaram os altos níveis de elaboração das ideias, constata-se um grande número de filósofos, astrônomos, biólogos e matemáticos com contribuições marcantes em diferentes áreas do saber.

No oriente, também havia uma prática de tratar de maneira diferente aqueles que mais se destacavam pelas habilidades intelectuais. Segundo Alencar e Fleith (2001), os chineses, no ano 2000 a.C., por meio de exames competitivos, selecionavam os jovens mais capazes, os quais eram enviados à Corte para receberem tratamento especial.

Gama (apud RANGNI, 2011) pontua que um grande marco nas pesquisas acerca das habilidades intelectuais ocorreu na virada do século passado, com os estudos sobre inteligência do britânico Francis Galton e o francês Alfred Binet.

Galton criou um laboratório em Londres onde aplicava testes psicológicos. Consta que, em 1904, o governo francês solicitou a Binet que criasse um instrumento que pudesse prever se crianças teriam sucesso nas escolas francesas. O instrumento testava as

habilidades nas áreas verbal e lógica.

O instrumento criado deu origem ao primeiro teste de coeficiente intelectual (QI) desenvolvido por Lewis Terman, na Universidade de Stanford, na Califórnia chamado Stanford-Binet Intelligence Scale. (GAMA, apud RANGNI, 2011, p.2)

Assim, surgiu no início do século XX o conceito de inteligência, descrita como “[...] capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área da atuação humana” (RANGNI, 2011, p. 17). Essa vertente persistiu até a metade do século passado, ancorada nos escores dos testes de inteligência, e caracterizada como inata, geral e única, denominada pelo fator G, de geral e global.

Os esforços de Binet promoveram em 1905 a descoberta de novos métodos que possibilitaram a avaliação da deficiência mental; por outro lado, uma publicação com Simon, em 1908, que discorreu sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, delineou-se como uma transição para uma investigação de todo o rol de habilidades envolvendo a inteligência, como pontua Feldhusen (1992).

Apesar da grande contribuição à Psicologia, os testes de inteligência são objeto de críticas, de acordo com Alencar e Fleith (2001), devido às possíveis repercussões que apresenta para o indivíduo que, por uma razão ou por outra, apresente, sobretudo, baixos resultados nesses instrumentos de medida.

Robert Sternberg, que desenvolveu a Teoria Triádica da Inteligência, enfatiza que os testes de QI não são válidos para medir o tipo de inteligência exigida para sucesso no mundo real, citando como exemplo a carreira profissional de uma pessoa. Este renomado pesquisador da Universidade de Yale ressalta que o comportamento inteligente é muito amplo, não sendo passível de ser medido da forma tradicional; para ele, diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligência. Sternberg (apud SIMONETTI, 2010, p.26) conceitua inteligência como

[...] a capacidade para aprender a partir da experiência, usando processos cognitivos para melhorar a aprendizagem e a capacidade para adaptar-se ao ambiente circundante, que pode exigir diferentes adaptações dentro de diferentes contextos sociais e culturais.

Com a evolução dos estudos acerca da inteligência, e conseqüentemente dos modelos para identificação de altas habilidades/superdotação (ALENCAR & FLEITH, 2001; PEREZ, 2009; SIMONETTI, 2010; RANGNI, 2011), o conceito de unidimensionalidade provido pelos testes padronizados foi substituído pelo de multidimensionalidade. Assim, uma visão limitada do fenômeno tem sido substituída por outra multidimensional, que envolve aspectos biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais.

Essa ampliação no modo de olhar as habilidades mentais leva alguns autores a considerar que há necessidade de outros instrumentos, além dos testes psicométricos para avaliar as altas habilidades/superdotação. Além de rever os instrumentos, é importante considerar diferentes aspectos na configuração dessas habilidades. Segundo Virgolim (2010, p. 8-9),

Quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como, por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população (RENZULLI, 2004b; VIRGOLIM, 2007a). Assim, torna-se essencial a utilização de técnicas mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e precisos de diagnóstico [...]

Diante desses resultados dos testes, Virgolim (2010) chama a atenção para a necessidade de bons programas voltados para a estimulação e enriquecimento do ambiente em que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação vivem, de maneira a favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades.

As considerações feitas nos levam a constatar a necessidade de abordar o próprio conceito de inteligência, em conformidade com as altas habilidades/superdotação. Para isso, tomamos como base os estudos de Simonetti (2010).

Merani citado por Simonetti (2010, p. 26) aponta o termo inteligência (do latim *intelligentia* = capacidade, habilidade), como construto mental, com três acepções principais: "(i) designa certa categoria de atos distintos das atividades automáticas e instintivas; (ii) define a faculdade de conhecer ou de compreender; e (iii) significa o rendimento geral do mecanismo mental".

Simonetti (2010) esclarece que, como construto mental, a inteligência não

pode ser diretamente avaliada ou observada e tal limitação não retira sua importância prática, podendo ser inferida, valorizada e usada para a compreensão de certos fenômenos psicológicos e comportamentais. Simoneti menciona Gottfredson, para quem a inteligência é entendida como processo:

Inteligência é uma capacidade mental muito geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade para raciocinar, planejar, solucionar problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e aprender da experiência. Ela não é meramente erudição, ou uma estrita habilidade acadêmica ou habilidade para fazer testes. Mais do que isso, ela reflete uma mais ampla e mais profunda capacidade para compreender o ambiente que nos rodeia – atualizar-se, dar sentido às coisas ou planejar o que fazer. (SIMONETTI, 2010, p. 27).

A partir das investigações de Guilford, nos meados do século XX, e de outras subsequentes, a inteligência passou a ser vista como conjunto diversificado de habilidades intelectuais e criativas e, conseqüentemente, o conceito de altas habilidades/superdotação se ampliou, passando a incluir nele a criatividade e seus componentes, como o pensamento divergente (FELDHUSEN, 1992; SIMONETTI, 2010).

Segundo Davis e Rimm (apud VIRGOLIM, 2007, p. 59), tais características podem ser consideradas como indicadores de criatividade:

As pessoas consideradas como criativas (a) usam o conhecimento existente como base para novas ideias; (b) evitam formas rígidas de pensar; (c) constroem novas estruturas ao invés de usar as estruturas existentes; (d) estão alertas para a novidade e lacunas no conhecimento; (e) encontram ordem no caos; (f) preferem comunicação não-verbal; e (g) são flexíveis e habilidosas na tomada de decisões.

Guilford sinalizava acerca da importância da criatividade em realizações notáveis, destacando, tal como outros estudiosos de sua época, que a criatividade é uma habilidade universal que precisa ser reconhecida e desenvolvida, como destaca Virgolim (2007). A autora ressalta ainda, com base em resultados de pesquisas atuais, que

as habilidades necessárias para se resolver problemas de forma lógica e analítica nem sempre são as mesmas para se resolver problemas de forma criativa, o que faz com que a criatividade seja

tão desejável e importante de ser desenvolvida no ambiente escolar quanto a inteligência. (VIRGOLIM, 2007, p. 59)

Além disto, Feldhusen (1992) e Virgolim (2007) fazem uma ressalva sobre a devida atenção que deve ser dada à identificação do aluno altamente criativo, visto que, segundo Butler-Por e Rimm, este aluno encontra-se em risco de fracasso escolar, pois pode encontrar relutância em seu ambiente para aceitar seu pensamento divergente e seu inconformismo, geralmente fonte de tensão e conflito com seus pais e professores.

Logo, em uma visão pluridimensional, os teóricos referem-se ao superdotado destacando não só uma inteligência muito superior à média e diferenças cognitivas, tanto em nível qualitativo como quantitativo, como também a capacidade criativa ou a motivação intrínseca, entre outros.

Baseado nestas considerações, Sternberg, citado anteriormente, desenvolveu a Teoria Triádica da Inteligência, argumentando que a pessoa pode ser inteligente de três formas: por meio de uma inteligência analítica, criativa ou prática (Virgolim, 2007). Simonetti (2010) apresenta estas três habilidades cognitivas que se destacam na superdotação intelectual, na Teoria Triádica da Inteligência, as quais podemos resumir da seguinte forma:

- Inteligência prática significa ser capaz de persuadir outras pessoas sobre o valor de suas próprias ideias;
- Inteligência analítica configura-se como a habilidade em reconhecer, entre as próprias ideias, quais as melhores para investir e compreender suas partes;
- Inteligência criativa/sintética caracteriza-se como a habilidade de ver o problema sob novo ângulo.

Para Sternberg (apud SIMONETTI, 2010), a excelência da inteligência envolveria uma boa combinação entre habilidades analíticas (examinar um problema e entender as partes), sintéticas (intuição, adaptação, criatividade) e práticas (conjunto das habilidades analíticas e sintéticas), aliada aos estilos intelectuais: judiciário (gostar de emitir opiniões e avaliar tarefas e regras), legislativo (gostar de formular problemas, criar novas regras e maneiras de ver as

coisas) e executivo (ter prazer em implementar ideias).

Feldhusen (1992) ressalta que uma contribuição fundamental de Sternberg e Davison para o campo das altas habilidades/superdotação foi a publicação do livro *Concepções da superdotação*, em 1986, sendo apresentadas as concepções teóricas de 29 psicólogos a respeito da superdotação e talento. Neste volume, há um esforço teórico de pesquisadores e profissionais, destacando-se Tannenbaum, Renzulli, Feldhusen, Gallagher, Sternberg, Feldman, Gardner e Stanley, com vistas a realizar um “estado da arte” sobre a superdotação e talento.

Assim como os estudos de Sternberg, a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner, Professor de Educação na Universidade de Harvard, também teve um forte impacto sobre a educação do superdotado, na medida em que permite uma compreensão mais ampliada da inteligência humana.

Gardner (apud FELDHUSEN, 1992, p. 210) afirma que, “[...] além da inteligência, está a necessidade de o indivíduo superdotado dominar uma área de conhecimento, antes que possa ser criativamente produtivo na mesma”. Porém, Gardner adverte que restringir os programas educacionais ao predomínio de inteligências, como as linguísticas e matemáticas, minimiza a importância de outras formas de conhecimento. Além disso, muitos alunos não conseguem demonstrar as inteligências acadêmicas tradicionais, ficando confinados à baixa estima; ou seus pontos fortes podem não ser percebidos ou perdidos, tanto para o meio escolar, quanto para a sociedade em geral.

Um dos programas, aplicados no exterior, que contempla estas possibilidades de atendimento em contextos escolares é o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli, da Universidade de Connecticut em meados da década de 1970, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas, conforme descreve Virgolim (2007).

Conforme aponta Virgolim (2007), Renzulli acredita que é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas. Ou seja, para ele a escola deve buscar desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial, por meio de uma grande variedade de alternativas, além de opções para atender às necessidades de todos os estudantes, caracterizando-se como uma proposta inclusiva.

Segundo Feldhusen (1992), destacam-se as experiências de enriquecimento lideradas pelo psicólogo Joseph C. Renzulli, que focalizou inicialmente a identificação das altas habilidades/superdotação através da utilização das “Escala para medida de características comportamentais de estudantes superiores”, amplamente utilizadas em todo o mundo. Renzulli, em continuidade às suas pesquisas, desenvolveu as seguintes considerações acerca da superdotação, dominando o referido campo de estudo já no final do século passado, destacando o diagrama dos três anéis: (1) habilidade acima da média; (2) criatividade; e (3) envolvimento com a tarefa. Seu trabalho tem focalizado principalmente os programas educacionais para o superdotado. Feldhusen ressalta, também, que muitas pesquisas de avaliação acerca do modelo de Renzulli atestam sua efetividade.

Portanto, baseando-se no Modelo Diagrama dos Três Anéis de Renzulli (2014), a superdotação assim como a inteligência são variáveis internas, avaliadas pelos efeitos nos comportamentos observáveis, sobretudo na aprendizagem e realização, visando a um alto desempenho.

Segundo Virgolim (2007), para estimular os estudantes a desenvolverem habilidades que lhes permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores de conhecimento, Renzulli e Reis planejaram três tipos de enriquecimento para os contextos, tanto do ensino regular quanto especializado, denominados:

- Enriquecimento Tipo I, que se inicia por meio de atividades exploratórias, na sala de aula ou em atendimentos especializados, e implica atividades destinadas a todos os alunos da escola, expondo-os a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; e, como resultado, a escola se torna potencialmente um lugar inclusivo e estimulante para todos.
- Enriquecimento Tipo II, que pode ser aplicado em contextos de sala regular e de recursos, e consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos; o estudante é encorajado a primeiro dominar as ferramentas de

que vai precisar para desenvolver atividades do Tipo III, dependendo do projeto do seu interesse; e, segundo, a utilizar seus conhecimentos para desenvolver com aproveitamento e produtividade as atividades de seu real interesse.

- Enriquecimento Tipo III, que consiste de atividades planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira mão.

O enriquecimento é feito para que o aluno possa, por um lado, aprender conteúdos em maior profundidade e, por outro, estudar assuntos que vão além dos determinados no currículo regular, principalmente, quando identificadas suas habilidades e interesses.

Acerca de instrumentos de avaliação para identificação e programas de atendimento em altas habilidades/superdotação, Perez (2009) enfatiza que não há nenhum prejuízo se a pessoa ingressar em um programa de atendimento e, no seu decorrer, não se confirmarem os indicadores. Apenas terão sido oferecidas a ela as oportunidades de enriquecimento educacional diferenciadas que todos deveriam ter e que, segundo a pesquisadora, por carências endêmicas, acabam sendo oferecidas apenas para aquelas que mais precisam.

Após abordar alguns aspectos históricos e conceituais referentes às altas habilidades/superdotação, enfocaremos algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para essa discussão.

Alguns apontamentos teóricos acerca da criatividade e dos processos criadores no âmbito da psicologia educacional, sob a perspectiva histórico-cultural

Segundo Barroco e Tuleski (2007), são necessários alguns apontamentos teóricos acerca da criatividade e dos processos criadores no âmbito da psicologia educacional, sob a perspectiva histórico-cultural. As autoras abordam a constituição do homem criativo e criador, ajudando-nos a pensar alternativas num

contexto em que ele tende a se apresentar como reproduzidor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação e de negação de si mesmo.

Discorrendo sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (1998) diferencia as atividades reprodutoras das não reprodutoras. Barroco e Tuleski (2007) analisam que a base orgânica da atividade reprodutora ou memorizadora é a plasticidade da substância nervosa, referindo-se à “[...] propriedade de uma substância para adaptar-se e conservar as marcas de suas trocas”. O cérebro e os nervos, por terem enorme plasticidade, modificam sua finíssima estrutura ante a influência de diversas pressões e guardam as marcas dessas modificações caso tais pressões sejam suficientemente fortes ou se repitam com frequência (VIGOTSKI, 1998, p. 8). O cérebro conserva as experiências vividas e facilita sua reiteração; mas esse órgão não se limita a conservar, senão o homem seria capaz apenas de ajustar-se às condições estabelecidas pelo meio no qual se insere. O cérebro possui outra função não menos básica: a atividade que combina e cria.

O cérebro [...] é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e posições. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o fazer e incapaz de se adaptar ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente. (VIGOTSKI, 1998, p. 9)

A imaginação seria explicada como base para toda atividade criadora que se manifesta nas áreas artísticas, científicas e técnicas. A atividade criadora não se revela apenas nas invenções e na genialidade.

Mediante os estudos de Vigotski (1998), a consciência humana é uma forma complexa do reflexo ativo e criativo da realidade, resultante da atividade complexa, que possui a função aperfeiçoada de orientação na realidade que nos rodeia e de regulação da conduta. Sua formação se dá no processo histórico e social do homem, “[...] ao longo da qual se desenvolvem a atividade objetiva e a linguagem, sendo que se manifesta com estreita participação delas” (BARROCO e TULESKI, 2007, p. 4).

Concordamos com Barroco e Tuleski (2007) ao destacarem que as potencialidades criativas implicam a capacidade de perceber, analisar, sintetizar e

de generalizar informações e, sobre isso, elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, modificando-a.

Diante do exposto, vale ressaltar ainda as contribuições dos estudos desenvolvidos por pesquisadoras brasileiras, relacionados à questão do talento e da genialidade, com Delou e Bueno (2001) e Stoltz e Piske (2012), como, também, relacionados aos processos criativos, em Neves-Pereira (2007).

Delou e Bueno (2001), em sua pesquisa de doutoramento sobre a trajetória escolar de alunos considerados superdotados, discorreram sobre a concepção básica de "genialidade" apresentada por Vigotski, em um de seus textos.

Esse texto, que parecia não ter sido publicado em português ou em inglês, foi publicado nas colunas 612 a 614, do Tomo VI, na Grande Enciclopédia Soviética, em 1929, em Moscou. Discorrendo sobre o verbete Genialidade, os autores assim o descrevem:

Genialidade, grau superior de talento, que manifesta-se em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. A genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana, ciência, arte, tecnologia, política. (DELOU e BUENO, 2001, p. 99)

Acerca da distinção e da semelhança entre talento e genialidade, Vigotski ressalta que a questão da origem hereditária da genialidade não pode ser considerada definitivamente esclarecida, pois a genialidade, pelo visto, não se constitui em uma unidade genética fechada e não se herda em inteireza. “[...] Condições econômicas e sociais favoráveis podem concorrer para um excelente aproveitamento de talentos inatos” (DELOU e BUENO, 2001, p. 99).

Porém, como descrevem Delou e Bueno (2001), Vigotski nos assegura, com ênfase nos pressupostos da teoria histórico-cultural, que, se a hereditariedade pode tornar possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza esse potencial, e cria o gênio. Toda grande descoberta (invento ou qualquer manifestação de criação genial) é preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições.

Ele conclui, considerando seus estudos da época, que a

genialidade representa toda uma teia de questões biológicas, psicológicas e sociais, ainda distantes de estarem resolvidas pela ciência, com a devida clareza e plenitude (DELOU e BUENO, 2001, p.99).

Neves-Pereira (2007) propõe uma leitura dos processos criativos à luz das contribuições de Vigotski e da Psicologia Soviética. A autora aponta que a abordagem do fenômeno criativo adotado pela psicologia ocidental, no século passado, vinculava o potencial criativo a um certo determinismo biológico; segundo ela, esta concepção foi discutida por Vigotski e seus colaboradores, quando assumem que as funções mentais superiores do homem são frutos de um dado contexto cultural e historicamente determinadas, incluindo-se aí a criatividade.

Nesta perspectiva, segundo a teoria histórico-cultural, “[...] a variável ambiente passa a ter um caráter determinante, uma vez que a criação passa a ser vista como resultado de interações complexas entre os elementos internos e externos ao sujeito que cria” (NEVES-PEREIRA, 2007, p. 72-73), sendo o fenômeno criativo ampliado, deixando de ser, segundo Vigotski, um atributo de poucos “iluminados”.

Assim, vale ressaltar a contribuição da teoria histórico-cultural no que diz respeito à criatividade, como nos descreve Neves-Pereira (2007, p. 73):

Criatividade surge, então, do domínio histórico-cultural, como produto da interação do sujeito com seu ambiente, impulsionado nesse percurso pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Uma vez determinada pela cultura, passa a ser elemento formador dessa mesma cultura. Surge como uma via de mão dupla de onde se “cria” e onde se passa a “criar”.

Outra contribuição de Vigotski, ressaltada por Stoltz e Piske (2012), que redireciona a maioria das pesquisas sobre altas habilidades/superdotação, conforme descrevem as autoras, diz respeito ao enfoque fundamentado no papel da mediação da cultura para o desenvolvimento humano e as funções psicológicas superiores: nessa perspectiva, a mediação é a principal determinante da genialidade e do talento; tal enfoque pontua a influência do tipo de mediação para o desenvolvimento do potencial em diferentes áreas. Ou seja, “[...] a história interativa de cada pessoa com uma dada cultura, e a plasticidade

de suas capacidades constitucionais originais determinam o nível de desenvolvimento de sua genialidade e ou de seu talento” (NEVES-PEREIRA, 2007, p. 258).

Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos em alternativas para uma escola criativa, em que o homem supere a reprodução de situações que expressam e aprofundam processos de alienação.

Assim, sendo a consciência humana uma forma complexa do reflexo ativo e criativo da realidade, entendemos que sua formação se dá no processo da história social do homem, ao longo da qual se desenvolvem a atividade objetiva e a linguagem, se manifestando com estreita participação destas.

Considerações finais

Vimos que, já faz algum tempo, os estudos sobre habilidades mentais complexas frequentemente estão atrelados à evolução das pesquisas a respeito da inteligência, como apontam pesquisadores e teóricos renomados nesta área, como Alencar e Fleith (2001); Feldhusen (1992); Perez (2009); Rangni (2011); Renzulli (2014); Simonetti (2010); Virgolim (2007; 2010).

Por outro lado, Barroco e Tuleski (2007), Delou e Bueno (2001), Neves-Pereira (2007), Stoltz e Piske (2012), apoiados em estudos de Vigotski (1998), contribuem para a discussão ao destacarem a influência do ambiente e da cultura em determinado momento histórico-social, no desenvolvimento de processos superiores de pensamento e criação. Alguns destes estudos sinalizam ainda que estas influências são muito relevantes para serem consideradas no processo de identificação em programas de atendimento de alunos nas altas habilidades/superdotação.

Com base nas contribuições apontadas, ressalta-se que os construtos teóricos sobre as altas habilidades\superdotação acentuam a complexidade deste objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI, mais evidenciada no início do século XX, nos estudos sobre inteligência.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação

e ajustamento. 2. ed. rev. amp. São Paulo: EPU, 2001.

BARROCO, S. M. S; TULESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. 2007, p.15-33.

BOCK, A; FURTADO, Odair & TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DELOU, C. M. C; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 11, p. 97-99, novembro 2001.

FELDHUSEN, J. F. Algumas contribuições da Psicologia à educação do superdotado. In: ALENCAR, E. S. (org.). **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 204-217

NEVES-PEREIRA, M. S. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

PEREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 35, p. 299-328, set/dez, 2009, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

RANGNI, R. de A; COSTA, M. da P. R. da. A Educação dos Superdotados: História e Exclusão. Gifted Education: History And Exclusion. **Revista Educação**, 18, v. 6, n. 2, 2011.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**. v. 27, n. 50, p. 539-562 set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SIMONETTI, D. C. Inteligência, superdotação e talento. **Dotação e talento**: indicadores neuropsicológicos. Vitória: GSA, 2010.

STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R. Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**, Juruá, 2012.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. IV Encontro Nacional do CONBRASD; I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação; IV Seminário sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR. Curitiba, Paraná, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticaseducacionais-para-alunos-com-altas-

[habilidadesuperdotacao&catid=192%3Aseesp-esducacao-](#) Acesso em: 18 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.