Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade", Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, disponíveis em www.congressopinandee2013.weebly.com , em 31 de Outubro de 2013.

Documento 4 de 8
Obs.: o conteúdo destas atas são de inteira responsabilidade dos seus respetivos autores.

PARTE II

TEXTOS COMPLETOS

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA ALUNOS CEGOS: ATIVIDADES ENVOLVENDO FUNÇÃO DE 1º GRAU E MOVIMENTO RETILÍNEO UNIFORME

TRANSDICIPLINARY PROPOSAL FOR BLIND PUPILS: ACTIVITIES INVOLVING 1ST DEGREE FUNCTION AND UNIFORM STRAIGHT MOTION

Sganzerla, Maria Adelina Raupp

Mestranda do PPGECIM[1]-ULBRA
Zanoello, Simone Fátima

Doutoranda do PPGECIM-ULBRA
Geller, Marlise

Professora Dr.ª do PPGECIM-ULBRA
Groenwald, Claudia Lisete de Oliveira

Professora Dr.ª do PPGECIM-ULBRA

RESUMO

Nos últimos anos, a política de inclusão tem se efetivado nas escolas brasileiras, exigindo ações concretas por parte dos professores para configurar um currículo que atenda as particularidades de alunos com deficiência. Neste contexto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta um significativo aumento de pessoas cegas ou com baixa visão para os próximos anos na região sul do Brasil. Assim, com o intuito de promover o processo de aprendizagem de Matemática e Física, o objetivo deste trabalho foi de desenvolver uma proposta interdisciplinar para alunos cegos e/ou com baixa visão, na qual foram utilizados diferentes materiais concretos para retomar conceitos de Função de 1º Grau, necessários na resolução de uma situação-problema envolvendo o Movimento Retilíneo Uniforme (MRU). Utilizando-se material concreto, simulou-se a trajetória de dois carros, em sentido contrário, propondo que os alunos percebessem o ponto de encontro dos mesmos em velocidades diferentes, através do seguinte questionamento: "*A proximidade dos carros facilitou para determinar o encontro dos mesmos, através de uma situação concreta? Seria viável repetirmos esse procedimento para qualquer distância? Poderíamos utilizar a Matemática para resolver esse problema físico?*" Para responder a essas perguntas, foram propostas situações-problema cotidianas que retomaram conceitos, tais como plano cartesiano, par ordenado e noções de Função do 1º Grau. Sugere-se que esta atividade seja feita a partir da simulação da planta baixa de uma cidade planejada, na qual o professor, partindo de situações de deslocamento sobre os eixos cartesianos, identifique o sentido em que o eixo das abscissas e das ordenadas é positivo e onde é negativo. O professor, utilizando como recurso didático o Multiplano Físico, pode propor aos alunos que tracem os gráficos das funções exploradas nas situações-problema e, a partir destas, explorem conceitos como função crescente e decrescente, bem como raiz de uma Função de 1º Grau.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Currículo. Função de 1º Grau. Movimento Retilíneo Uniforme.

ABSTRACT

In recent years, the inclusion policy has become effective in Brazilian schools, which requires teachers to take concrete actions so as to outline a curriculum that meets the specific requirements of pupils with special needs. In this context, the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) signals a

[1] PPGECIM - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

significant increase in the prevalence of blindness some degree of sight impairment in southern Brazil. Therefore, in order to promote the learning process of Mathematics and Physics, the aim of the present study was to develop a transdiciplinary proposal for blind pupils, in which different concrete materials were used to teach 1st Degree Function concepts, required to solve a problem situation involving Uniform Straight Motion (USM). The path covered by two cars moving in opposite directions was simulated using concrete materials. The pupils were required to feel the point the two cars met, at different speeds, based on the following questions: "*Did the physical nearness of the two cars facilitate the determination of the point they met, using a concrete situation? Would it be feasible to repeat this experiment for different distances covered? Can we use Mathematics to solve a problem in Physics?*" To answer these questions, everyday problem situations that addressed concepts such as the Cartesian plane, ordered pair and notions of 1st Degree Function were proposed. The results reveal that this activity is best carried out using a blueprint of a planned city, in which the teacher, staring from movement situations on Cartesian axes, may identify the direction in which abscissas and ordinates are positive or negative. The teacher, using the Physical Multiplane as a didactic resource, may propose that pupils plot the functions explored in the problem situations and use them to investigate concepts such as increasing and decreasing functions, as well as 1st Degree Function root.

Keywords: Visual impairment. Curriculum. 1st Degree Function. Uniform Straight Motion.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões e a proposta apresentadas neste artigo são resultado de um trabalho realizado na disciplina de Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e integra o Programa Observatório da Educação 2010, desenvolvido entre o INEP[2], a CAPES[3] e o PPGECIM/ULBRA. O presente trabalho enfoca a Educação Inclusiva no âmbito dos alunos cegos e/ou com baixa visão.

A escolha por trabalhar com esta deficiência deve-se à experiência de uma das autoras como docente em uma escola especializada e ao interesse de todas em ampliar seus conhecimentos, tendo em vista a perspectiva divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de um significativo aumento de pessoas cegas ou com baixa visão para os próximos anos no Rio Grande do Sul, o que remete os professores ao compromisso de se especializar para trabalhar com este público, visto que as novas diretrizes preveem a matrícula de portadores de deficiência em escolas regulares.

Com este trabalho objetiva-se proporcionar uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos e/ou com baixa visão, enfatizando-se a importância do uso de materiais concretos para facilitar a aprendizagem, e ainda

[2] INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é um órgão ligado ao Ministério da Educação do Brasil.
[3] CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

apresentar uma proposta interdisciplinar que auxilie no ensino desses alunos em relação aos conteúdos Função de 1º Grau e Movimento Retilíneo Uniforme (MRU).

Nesse sentido, para que o leitor possa se situar, inicialmente é citado o que diferentes autores entendem por educação inclusiva. Na sequência, enfatiza-se a importância do uso de materiais concretos como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, destacando-se que esta deve ser a principal alteração no currículo ao se trabalhar com a inclusão de alunos. E, por fim, é apresentada uma proposta interdisciplinar para auxiliar no ensino de alunos cegos e/ou com baixa visão, no que diz respeito aos conteúdos Função de 1º Grau e MRU.

2 INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL

Atualmente, com a lei de inserção de alunos deficientes no sistema regular de ensino, a comunidade docente começou a refletir em como tornar isso possível. Para tanto, um dos pré-requisitos é ter clara a concepção de Educação Inclusiva.

Segundo a UNESCO (1994, como citado em Stubbs, 2008, p. 48):

> A inclusão é vista como um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, cultura e comunidade, e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação.

Segundo Ferreira (2006), é necessário mudar a visão de Educação Inclusiva, pois, para ele, não diz respeito apenas às crianças com deficiência, mas a todas que enfrentam alguma forma de barreira.

Para Stubbs, (2008, p. 49), "Uma escola educacionalmente inclusiva é uma escola que visa ao ensino e à aprendizagem, às realizações, às atitudes e ao bem-estar de todas as pessoas jovens… Escolas eficazes são escolas educacionalmente inclusivas".

Nos últimos anos, no Brasil, começou-se a pensar efetivamente em como realizar a inclusão na escola, apesar de ainda na década de 1990 o país ter assinado a Declaração de Salamanca, na qual se comprometia a seguir as recomendações da educação inclusiva mundial e, na mesma década, ter aprovado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um capítulo específico sobre a educação especial.

Atualmente, no Brasil, a LDB 9394/96 estabelece a educação especial como "modalidade de educação escolar" (SEESP/MEC, 1996) e a Lei nº 7.853/89 prevê a

inclusão de portadores de deficiências no sistema educacional desde a pré-escola, incluindo todas as etapas da educação, sejam as escolas públicas, privadas ou especiais. Esta lei assegura ainda que os alunos de inclusão tenham os mesmos benefícios que os demais (Lei 7.853, 1989).

Uma das formas de educação especial mais difícil de trabalhar nas escolas é a voltada ao aluno cego e/ou com baixa visão, e isto se deve ao fato do ensino atual priorizar a transmissão de informação por meio de recursos visuais e não a construção do conhecimento a partir da exploração de materiais concretos.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2012), uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos seguintes critérios: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 6/60 ou menos, isto é, se ela pode ver a 6 metros o que uma pessoa de visão normal pode ver a 60 metros; ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subtende um arco não maior do que 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 6/60.

Complementando essa ideia, Mazini, (1994, p. 13) afirma que

> [...] deficiência visual é uma patologia que causa a diminuição da resposta visual, que pode ser leve, moderada, severa ou profunda (que caracterizam a visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (que caracteriza a cegueira).

Para Sá, Campos e Silva, (2007), na Cartilha distribuída pelo Ministério da Educação (MEC), um aluno cego é aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille, tipos impressos ampliados ou ainda o auxílio de potentes recursos ópticos.

A Organização Mundial de Saúde (2012)[4] apresentou, em 2006, a estatística de 40 milhões de indivíduos cegos e de baixa visão no mundo. Esses dados são alarmantes, pois preveem para 2020 uma população de 75 milhões de pessoas cegas e mais de 225 milhões de portadores de baixa visão. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no censo de 2010 o Rio Grande do Sul é um dos estados com índice de cegueira mais altos do Brasil, existindo 28.748 cegos e 323.137 portadores de baixa visão. Nesse contexto, a responsabilidade do professor gaúcho em aprender a trabalhar com essa limitação é fundamental.

[4] OMS – Organização Mundial de Saúde. http://www.who.int/es

Já no âmbito da educação, verifica-se, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2012, divulgado pelo INEP/EDUCACENSO[5] (2012), que o Brasil possui 820,4 mil alunos de educação especial matriculados, representando 9,1% mais que o ano de 2011, conforme Tabela 1.

Ainda segundo o INEP/EDUCACENSO (2012), em 2012 havia 620,7 mil alunos estudando em escolas regulares, o que representa 11,2% a mais que em 2011. Já em classe especial, no mesmo ano, havia 199,6 mil alunos, 3% a mais que o ano 2011, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2010-2012

Ano	Total	Classes especiais e Escolas exclusivas			Classes comuns (Alunos Inclusos)		
		Total	Fundamental	Médio	Total	Fundamental	Médio
2010	702.603	218.271	142.866	972	484.332	380.112	27.695
2011	752.305	193.882	131.836	1140	558.423	437.123	33.138
2012	820.433	199.656	124.129	1090	620.777	485.965	42.499
Δ%2011/2012	9,1	3.0	-5.8	-4.4	11.2	11.2	28.2

Fonte: Adaptado do INEP/EDUCACENSO 2012

Com base nos dados apresentados, verifica-se o tamanho do desafio proposto aos professores. Entende-se que uma alternativa eficaz e viável no trabalho com alunos cegos e/ou com baixa visão é o trabalho com materiais concretos, tema que será explorado no próximo tópico.

3 EDUCAÇÃO E MATERIAIS CONCRETOS

Trabalhar com alunos cegos não é uma tarefa simples. Por isso, para facilitar a aprendizagem, existem recursos alternativos para acesso ao texto escrito, como o sistema Braille e os leitores de tela[6], e ainda materiais concretos de diversos tipos e texturas para tornar acessíveis as demais informações.

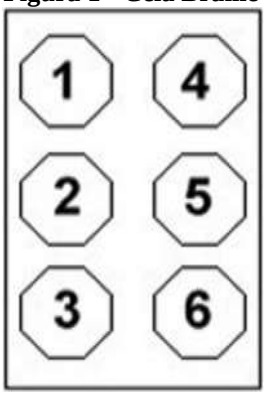
O sistema Braille consiste no conjunto de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos cada uma, conforme demonstra a Figura 1, que formam

[5] INEP/EDUCACENSO - O Educacenso, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é uma radiografia do sistema educacional brasileiro, cujo levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. http://www.educacenso.inep.gov.br

[6] Leitores de Tela são *softwares* usados para obter resposta do computador por meio sonoro, ou seja, é lido o conteúdo.

sessenta e três combinações diferentes. Com ele é possível compor letras, números e símbolos matemáticos e químicos.

Figura 1 - Cela Braille



Fonte: http://www.sac.org.br

Segundo Rosenfeld (2013), Louis Braille foi o criador do sistema que leva seu nome. Ele perdeu sua visão aos três anos de idade, em função de um grave ferimento no olho direito, passando a inflamação para o outro olho, deixando-o totalmente cego. Louis tinha muita vontade de aprender a ler, e enquanto estudava no Instituto Nacional para Jovens Cegos, em Paris, estava sendo testada a invenção de Charles Barbier, capitão da Artilharia do exército de Louis XIII, que havia criado um sistema de sinais em relevo, os quais, combinados, permitiam que, no escuro, os soldados decifrassem as ordens superiores pelo tato. Inspirando-se nisso, Louis criou o sistema Braille.

Ainda segundo a mesma autora, o sistema Braille foi introduzido, no Brasil, por José Álvares de Azevedo, que nasceu cego, mas, na luta pela sua autonomia, foi estudar, ainda criança, no "Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris", onde aprendeu o Braille e, ao retornar ao Brasil, criou uma escola para cegos, denominada "Imperial Instituto dos Meninos Cegos", o qual, posteriormente, foi chamado de "Instituto Benjamin Constant".

Além desse instituto, localizado no Rio de Janeiro, existem vários outros, em Porto Alegre, São Paulo, Pernambuco, Curitiba, e ainda a "Fundação Dorina Nowill para Cegos", que, assim como o Instituto Benjamin Constant, tem como uma de suas metas produzir livros escritos em Braille.

No que se refere à adaptação do método de ensino, salienta-se que a mesma consiste principalmente em explorar ao máximo o material concreto, pois através do tato será mais fácil tanto para o professor ensinar quanto para o aluno aprender.

Moraes (1959 como citado em Januario, 2008, p.39) acredita que os materiais concretos, além de constituírem

> [...] um valioso meio para a realização de aprendizagem positiva, também contribuem para enriquecer a experiência sensorial dos alunos [e] estimular a imaginação, facilitando, dessa forma, a percepção e a visualização de procedimentos, que antes eram realizados sem a reflexão do educando. Com isso, ao trabalhar com os materiais manipuláveis, a aprendizagem não se fará apenas pela compreensão e a aceitação do que foi indicado pelas palavras, mas também através do que se viu, sentiu, ouviu, etc.

Vita, (2008) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Projeto Escola Viva (2000) indicam que, ao trabalhar com alunos cegos, os docentes devem fazer adaptações nas metodologias empregadas ao ministrar as aulas e, ainda, que devem ser tomadas medidas preventivas no sentido de transformar as condições físicas, ambientais e materiais em sala de aula, para, dessa forma, levar o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais.

Complementando essa ideia, Vita, (2008, p. 28) afirma que:

> Esses pequenos ajustes do contexto normal da sala de aula, visando à efetiva participação dos alunos com alguma deficiência, estão organizados em cinco categorias, a saber: i) adaptação de objetivos, ii) adaptação de conteúdos, iii) adaptação do método de ensino e da organização didática; iv) adaptação do processo de avaliação, v) adaptação de temporalidade do processo de ensino e aprendizagem. Diante desta categorização, entendemos que caberá ao professor propor a adaptação que atenda às particularidades da situação em apreço.

Ou seja, um aluno cego deve participar de todas as atividades propostas pelo professor da turma, com diferentes níveis e modalidades de adaptação, as quais exigem a criatividade e a cooperação entre os participantes, pois uma criança cega tem as mesmas potencialidades de uma criança dita normal, seus sentidos são aguçados e as informações devem ser transmitidas por meio tátil, auditivo e olfativo.

Para Nielsen (2012), o desenvolvimento da capacidade de agarrar com as mãos é de importância fundamental para que uma criança cega entre em contato com o mundo que a rodeia e, deste modo, tenha a oportunidade de usar e desenvolver o mais possível os outros sentidos que possui. O uso de uma metodologia e de materiais concretos, construídos principalmente com aquilo que as cerca, pode estimular e encorajar as crianças cegas em seu desenvolvimento.

Essa ideia é embasada em Vygotsky (2007). No que concerne ao desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das

experiências presentes em sua cultura, depende em grande parte de sua ação, linguagem e processos interativos na construção das estruturas mentais superiores.

Camargo, Nardi e Veraszto (2008, p. 3401, como citado em Nunes & Lomônaco, 2010), afirmam que "[...] utilizando-se maquetes e outros materiais possíveis de serem tocados, vinculam-se os mencionados significados a representações táteis e, por meio da estrutura mencionada, esses significados tornam-se acessíveis aos alunos cegos ou com baixa visão".

É possível, então, afirmar que o tato é a principal forma de obtenção de informação para o cego, mas isso é variável de acordo com suas experiências anteriores, por exemplo: um aluno que já foi vidente tende a entender melhor o objeto que está sendo manipulado, pois possui uma memória visual em sua mente. Um cego de nascença, por sua vez, não terá esse resíduo visual. Então, o exercício de manipulação com diversas texturas é muito importante para o aprendizado e entendimento do assunto a ser trabalhado.

Porém, Lorenzato (2006, p.25) alerta, observando que "[...] a eficiência do material concreto depende mais do professor do que do próprio material concreto [...]". Porque se o professor não souber orientar, disponibilizar tempo para que o aluno explore e assimile adequadamente os conceitos que o material traz, e ainda orientá-lo a extrair conclusões adequadas, o mesmo não atingirá os objetivos a que se propõe.

Seguindo esta concepção e tendo claras as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere à importância do trabalho interdisciplinar, apresenta-se, na sequência, uma proposta de atividade interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Matemática e Física, na qual se busca apresentar aos alunos uma das aplicações da Função de 1º Grau na resolução de problemas envolvendo o Movimento Retilíneo Uniforme.

4 PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

> Se há uma unanimidade, pelo menos no plano dos conceitos entre educadores para as Ciências e a Matemática, é quanto à necessidade de se adotarem métodos de aprendizado ativos e interativos. Os alunos alcançam o aprendizado em um processo complexo, de elaboração pessoal, para o qual o professor e a escola contribuem permitindo ao aluno se comunicar, situar-se em seu grupo, debater sua compreensão, aprender a respeitar e a fazer-se

> respeitar; dando ao aluno oportunidade de construir modelos explicativos, linhas de argumentação e instrumentos de verificação de contradições; criando situações em que o aluno é instigado ou desafiado a participar e questionar; valorizando as atividades coletivas que propiciem a discussão e a elaboração conjunta de ideias e de práticas; desenvolvendo atividades lúdicas, nos quais o aluno deve se sentir desafiado [...]. (Brasil, 2000, p. 52)

Levando em consideração as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, este artigo apresenta uma proposta interdisciplinar envolvendo a Matemática e a Física, visando a tornar a sala de aula um espaço interativo, onde alunos que apresentam ou não deficiências possam ser construtores do seu conhecimento.

Esta proposta objetiva demonstrar que o currículo não precisa ser alterado ao se trabalhar com alunos cegos e/ou com baixa visão; precisa, sim, ser adaptado. Complementando essa ideia, Oliveira & Martins (2011, p.311) afirmam que a educação contemporânea busca

> [...] assegurar a todas as pessoas, inclusive àquelas que apresentam algum tipo de deficiência, a permanência e a aprendizagem, com qualidade, na escola regular. Isso evidencia o reconhecimento de que não basta apenas matricular aqueles que a procuram, mas é preciso atendê-los dentro de uma pedagogia centrada no aluno, que respeite o seu ritmo de aprendizagem e atue com o objetivo de lhe proporcionar uma formação cidadã.

Para que isso aconteça, algumas adaptações curriculares são necessárias, as quais, segundo Hípola (1996, como citado em González, 2002, p. 197), são de responsabilidade da comunidade educativa que tem o professor como centro do processo, e por isso deve envolver-se no mesmo desde a organização até a orientação para o alcance dos objetivos.

A atividade interdisciplinar apresentada neste artigo vem atender as concepções apresentadas por Hípola e também a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, considerando que:

> Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (Brasil, 2000, p.21).

Neste caso, o problema a que se refere à proposta apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio envolve as disciplinas de Física e Matemática, expresso pela seguinte pergunta-problema:

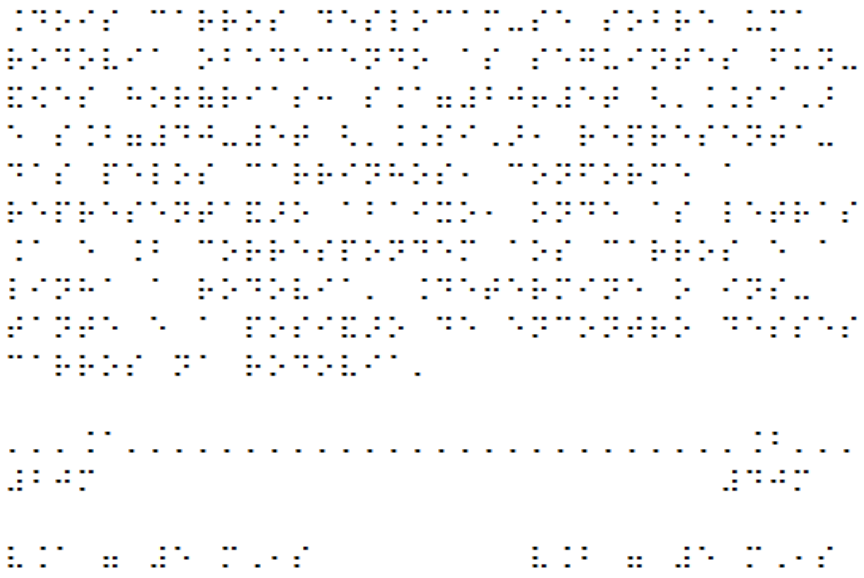
Dois objetos, representados pelos carrinhos, conforme Figura 2, têm as seguintes equações horárias: S_A=20+5t (SI[7]) e S_B=40-5t (SI). Então, a distância inicial entre o objeto A e B, o tempo decorrido até o encontro deles e o local de encontro são, respectivamente?

Figura 2 - Objetos representados pelas equações horárias: S_A=20+5t (SI) e S_B=40–5t (SI)

Fonte: A pesquisa

O mesmo é entregue aos alunos transcrito em Braille, com as devidas adaptações necessárias, ou seja, os carrinhos são representados pelas letras A e B, e a rua por uma linha pontilhada, visto que nos editores de Braille não é possível inserir desenhos (Figura 3)

Figura 3 - Descrição do problema e representação dos objetos em Braille



Fonte: A pesquisa

No chão, é simulada uma rua (trajetória) confeccionada com EVA (Figura 4), dividida em espaços iguais, onde os intervalos de deslocamento são demarcados com lantejoulas.

[7] SI - Sistema Internacional de Medidas.

Figura 4 - Rua confeccionada com EVA

Fonte: A pesquisa

Os carros A e B, posicionados sobre a rua de EVA, um no espaço inicial de 20m e o outro no espaço inicial de 40m, conforme demonstrado na Figura 4, e conduzidos por dois alunos, definidos como 1 e 2, se deslocam, simultaneamente, na direção definida pelo sinal do coeficiente "a" da Função de 1º Grau, o qual define o sentido da trajetória em que cada carro se desloca, ou seja, o aluno 1 deve andar a favor da trajetória (coeficiente positivo), deslocando-se 5 metros a cada segundo; e o aluno 2, em sentido contrário da trajetória (coeficiente negativo), deslocando-se 5 metros a cada segundo. Este procedimento deve ser realizado até o ponto de encontro.

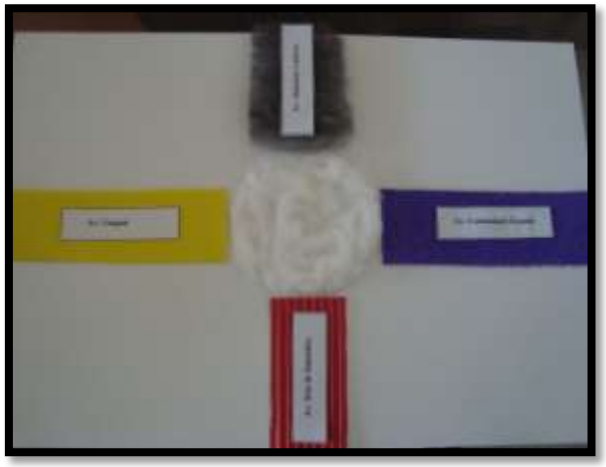
A partir da dinâmica oferecida, o professor propõe questionamentos, tais como: "*A proximidade dos carros facilitou para determinar o encontro dos mesmos, através de uma situação concreta? Seria viável repetirmos esse procedimento para qualquer distância entre os carros? Imaginem quilômetros de distância. Imaginem dois amigos, um saindo da cidade de Erechim e outro da cidade de Porto Alegre, mantendo uma velocidade constante, um com velocidade de 60 km/h e outro de 80 km/h, depois de quanto tempo eles se encontrariam? Qual seria o ponto de encontro nessa rodovia? Seria possível representar esse problema com o material concreto, utilizado há pouco? Poderíamos utilizar a Matemática para resolver esse problema físico? Como?*".

Com o intuito de responder a essas perguntas, o professor de Matemática propõe, inicialmente, atividades com diferentes materiais concretos, a fim de que os alunos retomem e aprendam conceitos necessários à resolução do problema proposto.

Os primeiros conceitos explorados são de plano cartesiano e par ordenado. Sugere-se que esta retomada seja feita a partir da simulação da planta baixa de uma cidade planejada, como mostra a Figura 5, onde o professor, a partir de situações de deslocamento sobre os eixos cartesianos, identifica o sentido em que o eixo das

abscissas e das ordenadas é positivo e onde é negativo. Em seguida, retoma este conceito utilizando como instrumento o Multiplano Físico.

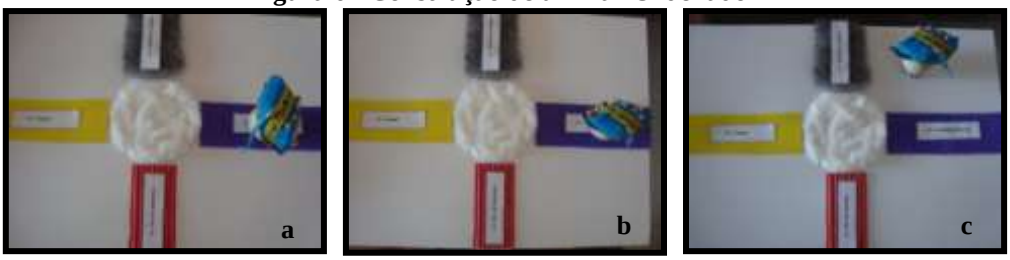
Figura 5 - Planta baixa de uma cidade planejada



Fonte: A pesquisa

Ainda propondo situações de deslocamento, o professor retoma o conceito de par ordenado, através de situações como a seguinte: Um aluno é convidado a se posicionar sobre o marco inicial da planta baixa (forrado com algodão), ficando de frente para a avenida forrada com EVA plush, ou seja, a Avenida Comandante Kramer. Solicita-se que o mesmo se desloque três passos para frente (Figura 6a), gire 90º para a esquerda (Figura 6b) e se desloque novamente quatro passos para frente (Figura 6c). Esta posição em que o aluno andou permitiu a chegada à Escola A. O professor retoma a ideia, salientando que o par ordenado que representa a atual posição do aluno, que está na Escola A, é (3, 4). Depois, o conceito pode ser explorado no Multiplano Físico[8].

Figura 6 - Construção de um Par Ordenado



Fonte: A pesquisa

Num segundo momento, a partir de situações-problema cotidianas, o professor auxilia os alunos na conclusão de que toda relação entre grandezas indica uma função. Como as grandezas envolvidas nos problemas apresentados são de grau 1, esta função é

[8] Multiplano Físico é um instrumento que possibilita, através do tato, a compreensão de conceitos matemáticos. Disponível em http://www.multiplano.com.br

de 1º Grau. A partir desta conclusão, o professor solicita que os alunos determinem a lei das Funções de 1º Grau, estabelecida por meio de cada uma das situações-problema apresentadas.

Com auxílio do Multiplano Físico, o professor pode propor aos alunos que tracem os gráficos das funções exploradas nas situações-problema e, a partir destas, explorem conceitos como função crescente e decrescente, e raiz de uma Função de 1º Grau.

Como na construção de gráficos é comum a variação de valores, ou seja, valores altos e baixos, faz-se necessário o uso da escala, pois assim o gráfico vai retratar fielmente a ideia em estudo. Para trabalhar o conceito de escala com alunos cegos, um dos recursos que pode ser utilizado é o Material Dourado. Com este material se pode determinar que cada x cubos do referido material, dispostos linearmente, representam um cubo no gráfico, ou seja, a escala do gráfico vai ser de 1:x.

Retomados os conceitos matemáticos necessários para a resolução da situação-problema, faz-se, a partir desse momento, uma adaptação dos assuntos trabalhados na Matemática para a Física. A primeira delas é que na Física os eixos *x* e *y* representam os eixos do tempo (*t*) e do espaço (*s*), respectivamente.

A partir da situação-problema inicial, devem ser construídas as tabelas *s* x *t*, representadas pelas Tabelas 2 e 3, para posterior utilização na construção dos gráficos que representam os movimentos dos carros A e B no Multiplano Físico.

Tabela 2: Movimento carro A

t (s)	$s_A = 20 + 5t$	s_A (m)
0	20 + 5*0 = 20	20
1	20 + 5*1 = 25	25
2	20 + 5*2 = 30	30
3	20 + 5*3 = 35	35
4	20 + 5*4 = 40	40

Fonte: A pesquisa

Tabela 3: Movimento carro B

t (s)	$s_B = 40 – 5t$	s_B (m)
0	40 – 5*0 = 40	40
1	40 – 5*1 = 35	35
2	40 – 5*2 = 30	30
3	40 – 5*3 = 25	25
4	40 – 5*4 = 20	20

Fonte: A pesquisa

A partir das tabelas 2 e 3 é realizada a representação gráfica do movimento dos carros A e B, representados no Multiplano Físico na escala de 1:5, conforme se observa nas Figuras 7a e 7b.

O professor pode orientar os alunos para que observem os espaços iniciais dos carros A e B, o instante e a posição de encontro, bem como relacionem reta crescente com velocidade positiva (carro A se desloca a favor da orientação da trajetória, posições aumentam no decorrer do tempo) e reta decrescente com velocidade negativa (carro B se desloca contra a orientação da trajetória, posições diminuem no decorrer do tempo). E, ainda, na Figura 7c, para que observem o ponto de encontro das equações, que se dá no tempo 2s e posição 30 metros, demonstrando o tempo e o ponto de encontro dos carros A e B.

Figura 6 - Representação gráfica das funções $s_A = 20 + 5t$ e $s_B = 40 - 5t$, respectivamente nos eixos espaço e tempo, e o ponto de encontro das mesmas

Fonte: A pesquisa

Para finalizar a proposta, na aula de Física o professor retoma a situação-problema e, utilizando a condição de encontro (posição do carro A igual à posição do carro B), propõe que os alunos determinem matematicamente o tempo e a posição de encontro dos carros.

Quanto à avaliação da atividade, acredita-se que os professores e a escola mantenham uma vivência marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, e da construção da responsabilidade com o coletivo, Ministério da Educação (2007). Com esta perspectiva e com a certeza de que a avaliação não deve se realizar em um único momento, e sim nas diferentes situações desenvolvidas, pretende-se com esta atividade verificar como o aluno consegue transpor conceitos matemáticos para resolver situações-problema, neste caso aplicados à Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares suscita uma série de preocupações por parte dos professores, que vão desde ter clareza do que é Educação Inclusiva até como, efetivamente, tornar o conhecimento acessível a tais alunos.

Entende-se que Educação Inclusiva envolve a aprendizagem de todos os alunos que apresentam algum tipo de barreira, e não somente aqueles que apresentam uma deficiência visível.

Ao se incluir alunos cegos e/ou com baixa visão na rede regular de ensino, a preocupação do professor deve ser em adaptar metodologias, a fim de tornar o conhecimento acessível a todos. Para isso, o uso de diferentes materiais concretos é de suma importância, pois no caso do aluno cego o tato é a principal forma de obtenção de informação. Os recursos didáticos devem possuir estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais, por isso o material deve ter texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo ao processo de ensino e aprendizagem.

Buscou-se, portanto, no presente artigo, aplicar as referidas ideias em uma proposta interdisciplinar, na qual foram utilizados diferentes materiais concretos para retomar conceitos de Função de 1º Grau, necessários na resolução de uma situação-problema envolvendo o Movimento Retilíneo Uniforme.

REFERÊNCIAS

Brasil. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília.

Ferreira, W. B. (2006) Práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. *III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Ensaios Pedagógicos.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. Recuperado em 15 novembro, 2012, de http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/ 0000013526.pdf

González, J. A. T. (2002). *Educação e diversidade - Bases didáticas e organizativas.* Porto Alegre: Artmed.

Januario, G. (2008). *Materiais manipuláveis:* mediadores na (re)construção de significados matemáticos. Recuperado em 13 abril, 2012, de http://www.educadores. diaadia.pr.gov.br/modules/...01visit.php?cid

Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 (1989) - DUO de 25/10/1989 - Alterada. Recuperado em 28 maio, 2013, de http://www3.dataprev.gov.br/sislex/ paginas/42/ 1989/7853.htm

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.(1996). Recuperado em 28 maio, 2013, de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

Lorenzato, S. (Org.) (2006). *O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores.* São Paulo: Autores Associados.

Mazini, E. F. S. (1994). *O perceber e o relacionar-se com o deficiente visual:* orientando professores especializados. Brasília: Corde.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.(2007). *Indagações sobre currículo. Currículo e avaliação.* Brasília. Recuperado em 26 maio, 2013, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf

Nielsen, I. (2012). *As mãos compreendem.* Recuperado em 30 novembro, 2012, de http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-maoscompreendem.htm

Nunes, S. & Lomônaco, J.F.B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.* São Paulo. Recuperado em 03 novembro, 2012, de http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06.pdf

Oliveira, E. S. de & Martins, L. de A. R. (2011). *Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.* Linhas Críticas, Brasília, DF. Recuperado em 24 maio, 2013, de http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5696/4708#page=4&zoom=auto,56,760

Rosenfeld, E. (2013). *Personalidades.* Recuperado em 24 maio, 2013, de http://www.ethelrosenfeld.com.br/personalidades.htm

Sá, E. D. de., Campos, I. M. de & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento educacional especializado - deficiência visual.* SEEP/SEED/MEC. Brasília/DF. Recuperado em 15 novembro, 2012, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf aee_dv.pdf

Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva:* Onde existem poucos recursos. Norway: Ingrid Lewis. Recuperado em 6 dezembro, 2012, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf

Vita, A. C. (2008). *Análise instrumental de uma maquete tátil para aprendizagem de probabilidade por alunos cegos.*Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2012. Recuperado em 5 dezembro, 2012, de http://www4.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/aida_vita.pdf

Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente.* (7a ed.) São Paulo: Martins Fontes.

TRABALHO POR DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: O DIFERENCIAL NA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO SENAC SP – UNIDADE DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

SANTOS, MARIA APARECIDA DOS; **Monitora de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), São Jose do Rio Preto, São Paulo, BRASIL.**

RESUMO

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências de um grupo de docentes do SENAC SP, Unidade de São José do Rio Preto, no Programa Educação para o Trabalho Trampolim, um Programa de 550 horas (de março a outubro de 2011 e 2012), desenvolvido de segunda a sexta feira com aulas de 3 horas e 30 minutos de duração, incluindo 00h20min de intervalo para lanche. O referido Programa é direcionado para as pessoas com deficiência intelectual a partir de 16 anos, sem limite de idade, com o objetivo de prepara-las para a inclusão no mercado de trabalho com maior possibilidade de sucesso e favorecer a sua empregabilidade (tendo empregabilidade como a condição necessária para se estar empregado ou, ainda, como descreve Aquino (2012) o conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que tornam o profissional importante para qualquer empresa. Para isso, a estrutura do curso é baseada no desenvolvimento de novas competências e aperfeiçoamento daquelas que o aluno já possui, utilizando-se de metodologias inovadoras na Educação Profissional, entre elas a atuação do Docente Mediador e o Trabalho por Projetos, além de diferentes estratégias de aprendizagens. No Programa Educação para o Trabalho Trampolim, o grande desafio é o de, seguindo os preceitos da instituição, preparar pessoas com deficiência intelectual para a inclusão no mercado de trabalho desenvolvendo a mesma metodologia aplicada aos alunos dos outros cursos de Educação Profissional da escola (cursos técnicos e livres), porém em linguagem acessível já que as turmas incluem pessoas em vários níveis de alfabetização, idade e compreensão do que fala/ouve/lê. Desafio aceito e abraçado pelo grupo de docentes que,

tendo em vista as orientações do SENAC São Paulo para a Educação Profissional como descrita na sua Proposta Pedagógica: Sensibilizar e mobilizar pessoas, organizações e comunidades para a busca de soluções para os seus problemas, para a superação de diferentes formas de inclusão social, para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva; atuam de forma em que o perfil do egresso (objetivos do SENAC) e os resultados esperados (expectativas)/alcançados por cada aluno (seu auto desenvolvimento e conquistas externas – inclusão no mercado de trabalho) e pelo coletivo (turma – realização dos sonhos) sejam coerentes e alcançados com sucesso com os resultados esperados pela instituição/famílias e pelos próprios alunos.

Palavras Chaves: Deficiência Intelectual, educação profissional, inclusão, mercado de trabalho.

ABSTRACT

WORK FOR SKILLS DEVELOPMENT: THE DIFFERENCE IN LEARNING OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN PROFESSIONAL EDUCATION-AN ACCOUNT OF EXPERIENCE AT SENAC – SP UNIT OF SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

This report aims to present the experiences of a group of teachers from Senac SP, São José do Rio Preto Unit, in the Education Program for the "Trabalho Trampolim", a program of 550 hours (from March/2011 to October/2012), developed Monday to Friday with classes of 3 hours and 30 minutes long, including a 20 minutes break for snack. The said Program is directed to people with intellectual disabilities from 16 years old, no age limit, in order to prepare them for inclusion in the job market with a greater chance of success and improving employability (employability as having the necessary condition to be employed, or even as Aquino (2012) describes, the set of knowledge, skills and actions that make the professional important to any company). Therefore, the structure of the course is based on the development of new skills and perfecting those

that the student already has, using innovative methodologies in Professional Education, including the acting of the "Mediatorial Instructor" and the "Work by Projects", plus different learning strategies. In the Education Program for the "Trabalho Trampolim", the big challenge is that, following the precepts of the institution, to prepare people with intellectual disabilities for inclusion in the job market by developing the same methodology applied to students of other Professional Education courses of the school, although in accessible language since classes include people at various levels of literacy, age and comprehension of speaking/listening/reading. Challenge accepted and embraced by the group of instructors who, in view of the guidelines of Senac São Paulo for Professional Education as described in its Pedagogical Program: To sensitize and mobilize individuals, organizations and communities to find solutions to their problems, to overcome the different forms of social inclusion, sustainable development and to improve the quality of individual and collective life; act so that the profile of graduates (Senac goals) and outcomes (expectations) achieved by each student (self development and external achievements – inclusion in the job market) and the collective (class – realization of dreams) are consistent and be successfully achieved with results expected by the institution/families and the students themselves.

Key words: Intellectual Disabilities, professional education, inclusion, job market.

INTRODUÇÃO:

Acreditando na premissa de que todas as pessoas podem aprender desde que sejam respeitadas as suas condições intelectuais, suas individualidades e que lhes sejam dadas as oportunidades de participarem ativamente de seus processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, este relatado vem apresentar as experiências de um grupo de Docentes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) São Paulo, Unidade de São José do Rio Preto, que aceitaram e abraçaram o desafio de, através do Programa Educação para o Trabalho Trampolim (PET Trampolim) e seguindo os preceitos da instituição, preparar pessoas com

deficiência intelectual para a inclusão no mercado de trabalho, desenvolvendo a mesma metodologia aplicada aos outros cursos de Educação Profissional da Escola: o Trabalho por desenvolvimento de competências. Sempre tendo em vista, no planejamento das aulas e cumprimento das atividades, os objetivos do Programa, as características individuais dos alunos assim como os seus objetivos e expectativas, individuais e da turma (uma das primeiras atividades desenvolvidas no curso), estas experiências comprovaram o mesmo que já havia relatado a também docente do mesmo curso do SENAC, na cidade de Presidente Prudente, Aneliese Maria Martins, em artigo publicado na Revista Correio do SENAC (2011):

> Todas as pessoas com deficiência intelectual são capazes de crescer, aprender e desenvolver-se, desde que recebam ajuda adequada, orientação necessária e, principalmente, o respeito devido a qualquer cidadão. Ser uma pessoa especial consiste, antes de tudo, em realizar, independentemente do grau de aspiração, da condição física e mental, seu propósito de vida, aproveitando e criando oportunidades para o desenvolvimento pessoal e do ambiente no qual se encontra inserido, construindo e aprimorando o acesso aos direitos de uma vida com dignidade e cidadania (Martins 2011, p.29).

As palavras da Docente Aneliese, sobre a capacidade de aprender das pessoas com deficiência intelectual, são confirmadas no relato do profissional Ricardo José de Lima, 28 anos, deficiente intelectual, com síndrome de down, que acaba de deixar o cargo de atendente em uma das lanchonetes da rede McDonald's para se tornar instrutor:

> Se alguém ensinar, a gente aprende, diz, e explica, eu tenho dificuldade para ler e escrever, mas aprendo tudo só de olhar como faz. Foi uma felicidade para mim e para a minha família quando fui contratado. Prefiro muito mais ficar trabalhando do que em casa, à toa.
>
> Por saber da dedicação de Lima e de sua capacidade de decorar todos os procedimentos, o gerente da loja deu a ele o boné de supervisor, sem necessidade de prova. "Ele me disse que sabia

> que eu já conhecia tudo aqui", lembra Lima. Orgulhoso, ele diz que não precisa consultar nenhum manual para checar as especificações de preparação dos alimentos - sabe tudo de-cór (Pita 2011).

Nas palavras do Ricardo está também o objetivo principal deste relato de experiências, ou seja, mostrar que é possível que pessoas, mesmo com dificuldades de leitura e escrita ou compreensão de um texto, aprender e desenvolver novas competências, desde que lhes sejam dadas oportunidades e levado em consideração as capacidades do cérebro humano quanto às inteligências múltiplas, como bem escreveu o autor Celso Antunes:

> O cérebro de uma pessoa, de qualquer pessoa, contem todo potencial de percepções, belezas e arranjos linguísticos, simbólicos, sinestésicos, pictóricos e lógicos que abrigam todo saber humano possível. Todo ser humano é saber em semente, pronto para brotar e florescer tão logo aprenda a construir-se em comunhão com o objeto imprescindível de todas as fantasias possíveis – o mundo em que vivemos (Antunes 2012; p.5).

Assim, esta é a certeza que é levada para a prática neste curso, a de que todas as pessoas são dotadas de inteligências e, portanto, capazes de aprender, como afirma Antunes (2012, p.12) "A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve". Por isso, as aprendizagens acontecem, novas competências são desenvolvidas e outras aperfeiçoadas pelos alunos, inúmeras conquistas são vivenciadas e, a cada ano, mais um grupo de confiantes vitoriosos parte em busca de novas experiências.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Tendo em vista a formação de Profissionais atualizados e competentes, "O SENAC São Paulo propõe-se a práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências. Metodologias que são mais participativas,

estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, através de estudos de caso, pesquisas, soluções de problemas, projetos e outras estratégias, especialmente algumas apoiadas em recursos da tecnologia educacional" (SENAC SP 2012).

Sendo assim, o PET Trampolim segue a mesma metodologia proposta; já que, como em todos os cursos da instituição, o objetivo é o mesmo: preparar profissionais para o mercado de trabalho, de forma que atuem com competência, dinamismo, proatividade, conectados às novas tecnologias e perspectivas do mundo corporativo, etc.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA EXPERIENCIA

O relato aqui apresentado refere-se à experiência vivenciada por um grupo de Docentes do SENAC São Paulo na Unidade de São José do Rio Preto, de março a outubro de 2011 e 2012 no Programa Educação para o Trabalho Trampolim, um Programa de 550 horas, desenvolvido de segunda a sexta feira com aulas de 3 horas e 30 minutos de duração, incluindo 20 minutos de intervalo para lanche, direcionado para pessoas com deficiência intelectual, com o objetivo de prepará-las para a inserção no mercado de trabalho, com maior possibilidade de sucesso e abertura para a sua empregabilidade. Para isso, a estrutura do curso é baseada no desenvolvimento de competências a serem desenvolvidas pelos egressos, como afirma SENAC São Paulo, ao final do Programa "O egresso terá ampliado a capacidade de gestão do trabalho e da vida, de estabelecer relações nos diferentes ambientes, favorecendo o convívio social e a tomada de decisões de maneira mais segura e autônoma. Imprimirá qualidade nos trabalhos produzidos, numa atitude empreendedora e sustentável que aumente as possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e a geração de renda" (SENAC SP 2011, p.4). Levando em consideração a definição de Philippe Perrenoud (2000) para a palavra competência, onde ele diz que "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações (Perrenoud 2000; p.15)," o que se espera é que após participarem do curso, os alunos, independente de serem alfabetizados, tenham construído aprendizagens significativas, desenvolvido/aperfeiçoado competências e adquirido condições de solucionar com pertinência e eficácia as diversas situações que encontrarem, utilizando seus saberes, capacidades, informações

adquiridas, além de introduzir melhorias na sua qualidade de vida pessoal, profissional, social...

OBJETIVOS

Tendo como base outras experiências de sucesso do SENAC SP, no campo da Educação Profissional, o objetivo do Programa Educação para o Trabalho - Trampolim é o de "Contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual e em situação de vulnerabilidade social, alfabetizadas ou não, cujo padrão de oportunidades de desenvolvimento mostra-se incompatível com as atuais exigências de desempenho profissional observadas nos segmentos emergentes do mundo do trabalho, ampliando sua capacidade de gerir a própria vida e de se relacionar, a fim de favorecer a convivência, a geração de renda e a inserção no mundo do trabalho" (SENAC SP, p.4). Esclarecendo que a situação de vulnerabilidade social aqui apresentada não quer dizer que o Programa seja direcionado somente para pessoas de baixa renda e sim, como se trata de Educação Inclusiva, "a qualquer pessoa que tenha no mínimo 16 anos de idade, apresentar deficiência intelectual e autonomia para lidar com suas necessidades básicas de asseio e para frequentar as aulas. Vínculo com instituições especializadas em deficiência intelectual" (SENAC SP, p.4). Além dos objetivos acima, o PET Trampolim tem os seguintes objetivos específicos como, "Favorecer o autoconhecimento, percebendo-se como dono da própria vida para tomar decisões com autonomia, reconhecer a própria capacidade de produzir e realizar trabalhos com boa qualidade e posicionamento empreendedor, considerando juízo de valores, princípios de cidadania e de sustentabilidade, posicionar-se nos diferentes ambientes, percebendo as particularidades e os comportamentos próprios de cada situação social, desenvolver a capacidade de comunicar-se e agir com autonomia por meio do estímulo ao letramento" (SENAC SP, p.4).

ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM

Para que os participantes do Programa, pessoas com deficiência intelectual e diferentes níveis de alfabetização possam desenvolver, competências como as que propõe o SENAC SP (2011):

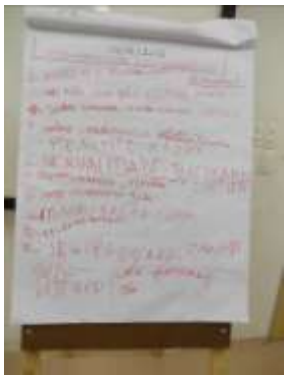
> Gerir seus próprios recursos e tomar decisões de forma mais segura, identificando suas potencialidades e necessidades de adequações para melhorar a autoestima e facilitar o convívio social e profissional; agir com autonomia, superando desafios inerentes ao cotidiano e realizando ações de forma independente, a fim de ampliar suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho; adquirir confiança para expressar-se, fortalecer o sentimento de pertencimento; posicionar-se de maneira cidadã reconhecendo seus direitos e deveres, aplicar princípios da boa qualidade em sua maneira de realizar trabalhos, reconhecendo a importância desta ação para o mercado, numa atitude empreendedora e sustentável, a fim de aproveitar melhor as oportunidades e tornar-se mais competitivo; ampliar as redes de relações sociais, estabelecendo contatos com diferentes ambientes e pessoas (SENAC SP 2011, p.4);

as estratégias pensadas para a aprendizagem também deveria ser de forma abrangente, ou seja, "valendo-se de uma metodologia transformadora, o aprender a aprender". Foram pensadas estratégias que contemplassem recursos que contribuíssem para estas aquisições pelos alunos. Assim, "o curso prevê aulas expositivas, atividades práticas, exibição de filmes, observação da prática organizacional e trabalhos em grupo, além de mapas conceituais. Sensibilizações e relatos de experiências serão pontos de partida para reflexões sobre os diversos temas tratados ao longo do curso" (SENAC; 2011; p.4). Além disso, antes do início do Programa são realizadas dinâmicas de sensibilização e preparação de todos os funcionários da unidade para a recepção, atendimento dos alunos e gerenciamento de situações inesperadas, também com o intuito de facilitar a convivência entre alunos e colaboradores da instituição, no espaço escolar, e ampliar as possibilidades de desenvolvimento/aprendizagem dos alunos, levando-se em

consideração que o aprendizado e a troca de experiência não acontecem apenas dentro da sala de aula. Outras estratégias são: uma organização curricular que contempla conteúdos que favoreçam o crescimento pessoal, profissional e social, “dupla docência integral, sendo uma delas preferencialmente com formação em pedagogia” (SENAC, 2012) e a atuação do docente como mediador.

A PRÁTICA

Seguindo o pensamento do Educador Paulo Freire (1996), onde ele diz do primeiro saber necessário à formação docente: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire; 1996 p.47), a Missão do SENAC SP "Proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade" (SENAC SP; 2012) e da própria proposta do PET Trampolim, a aquisição de novas competências pelos alunos; as aulas são planejadas considerando as particularidades (físicas e intelectuais) dos alunos e os seus saberes prévios para que todos possam participar com segurança e igualdade. Assim, no início de cada instrumental é feito o levantamento das suas expectativas (o que esperam aprender), registradas em folhas de flip chart (por escrita ou desenhos) e retomadas ao final do instrumental para verificar se foram contempladas em relação ao tema que será trabalhado, como na imagem abaixo:



Assim, durante o curso, as aulas são iniciadas partindo do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema e como poderiam aplicá-lo no seu dia a dia, especialmente no ambiente de trabalho, o foco do Programa. Durante os encontros são utilizadas estratégias como *brainstorming*, dinâmicas, dramatização, exposição dialogada, pesquisa, simulação, trabalho com projetos (estratégia muito utilizada, por fazer parte metodologia da Instituição), visitas técnicas e trabalhos em grupo com apresentações onde são avaliadas a postura (se apresentar e falar em público), a fala, a seriedade na apresentação de um trabalho (não rir ou brincar durante a apresentação); e este momento também serve para fortalecer a autoconfiança, a auto estima (já que, respeitando as limitações de cada um, todos são encorajados a se apresentarem). Ainda, na sala de aula, o sentimento de pertencimento ao grupo, a motivação, o saber falar, ouvir, opinar, dialogar, assim como a resolução de conflitos são continuamente estimulados para que haja a participação plena dos alunos, quesito fundamental para se atingir os objetivos individuais e coletivos. Desta forma e aproveitando-se do formato da organização curricular do curso (Integração, Tecnologia e Letramento e Instrumentais (material didático de orientação utilizado pelos docentes como apoio para preparação das aulas)) e dos temas propostos pelo Programa (**Integração** - Plano de ação na comunidade, Plano profissional, Redes sociais, Noções de ética, cidadania e sustentabilidade, Qualidade profissional etc.; **Tecnologia e Letramento** - Letramento e situações cotidianas, Comunicação verbal e iconográfica, Autonomia frente à utilização dos recursos tecnológicos; **Instrumentais:** Desenvolvimento humano, Desenvolvimento pessoal, Comunicação, Atitude empreendedora, Sistemas e processos organizacionais, Atendimento ao cliente). No Programa, ainda acontece 30 horas de Visitas Técnicas e 4 Encontros com os pais. Todas as atividades propostas possuem, além do tema, um indicador de avaliação das competências e são desenvolvidas de forma individual e em grupo como as exemplificadas a seguir:

1 - INSTRUMENTAL DE INTEGRAÇÃO - TURMA DE 2011 - PLANO DE AÇÃO NA COMUNIDADE - PROJETO - PET TRAMPOLIM ALEGRIA

Atividade em grupo, composta de visitas Técnicas na no Asilo de Engenheiro Schimidt, pelos alunos, para o desenvolvimento do Projeto, atividades em sala de aula e no laboratório de informática.

Objetivo geral

Visitar e ajudar no cuidado aos idosos do asilo e Hospital Nossa Senhora das Graças de São José do Rio Preto, arrecadando alimentos e produtos de higiene.

Objetivos específicos

Contar histórias para os idosos; Tomar um café da tarde, ouvir música, jogar dominó e dançar com eles.

Justificativa

Hoje em dia têm idosos que estão sendo mal tratados, muitas pessoas pegam para cuidar e quando a família sai para trabalhar e a pessoa vai dar comida, usa a força. Vamos acabar com a violência contra os idosos, eles são pessoas muito especiais na nossa vida. Os idosos estão precisando do nosso carinho. Quando acordam ficam muito alegres e ficam muito tristes quando a família não vai visitar ou os parentes os abandonam no asilo. A família que eles têm é o povo de lá.

Resultados esperados

Nós esperamos melhorar a cada dia mais a qualidade de vida dos idosos; esperamos que os idosos sejam felizes para sempre; que em 2011 os idosos tenham um bom natal e um ótimo ano novo. Nós os amamos do fundo do coração.

Metas

Nós esperamos arrecadar o máximo possível de produtos de higiene como sabonete líquido, papel higiênico e pasta de dente. Alimentos como macarrão, açúcar, massa de tomate... para o Hospital Nossa Senhora das Graças (Hospital que atende os velhinhos do asilo visitado). Como na imagem abaixo:

2 - INSTRUMENTAL DE INTEGRAÇÃO - TURMA 2012 - PLANO DE AÇÃO NA COMUNIDADE - PROJETO AJUDA VERDE

Atividade composta de visitas pedagógicas na instituição escolhida pelos alunos para o desenvolvimento do Projeto, atividades em sala de aula e no laboratório de informática.

Com o objetivo de valorizar a natureza e incentivar a sua preservação, os alunos do Programa Educação para o Trabalho – Trampolim, do SENAC São José do Rio Preto, desenvolveram o projeto *Ajuda Verde*.

A ideia surgiu dos estudantes que, ao aprenderem em sala de aula sobre a grande quantidade de vapor de água liberada pelas árvores, que ajuda a controlar o clima da região, se sensibilizaram com a questão.

Durante a elaboração do trabalho, o aluno Eduardo Paixão Eddine escreveu a seguinte mensagem: "É importante não ser ignorante com a natureza. Não custa nada fazer o bem porque é ela que nos dá tudo. Ela nos dá ervas medicinais e alimentos saudáveis. Vamos salvar este tesouro tão maravilhoso". A realização do projeto foi em duas etapas: na primeira os alunos plantaram árvores no Parque Ecológico de São José do Rio Preto e na segunda reaproveitaram camisetas usadas e as transformaram em sacolas de compras (Fonte: www.sp.senac.br/jsp).

Foto 1: Primeira etapa do Projeto Ajuda Verde, onde os alunos plantaram árvores no Parque Ecológico de São José do Rio Preto; Foto 2: Comercialização das sacolas sustentáveis feitas pelos alunos com camisetas usadas. (Crédito das fotos: arquivo pessoal das docentes).

3 – INSTRUMENTAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – AULA DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA – TURMA 2 – 2012

Foto 1 (2011): Alunos fazem exercícios físicos no "Dia do desafio", no pátio da Unidade do SENAC.
Foto 2 (2012): Alunos dão exemplos do que é preciso fazer para ter boa qualidade de vida: 1 – Orientação e equilíbrio emocional, 2 - respeito com o próximo e consigo mesmo, 3 – ter boa alimentação e ter bom sono, 4 – Exercício físico, 5 – respeito, educação e paciência.

4 – INSTRUMENTAL DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL – AULA DE MARKETING PESSOAL – TURMA 1 – 2011

Docentes do curso de Moda do SENAC SJR, Dalva Ferrari e Caio orientam os alunos sobre a importância dos cuidados com a aparência e postura numa entrevista de emprego e no dia a dia do Mercado de Trabalho.

Alunos da turma 2 (2012) fazem teste vocacional na Unip (Universidade Paulista), parceira do SENAC, para conhecerem melhor suas aptidões. Esta atividade acontece independente de serem alfabetizados e conta com o auxílio de profissionais da Universidade e das docentes do SENAC, na leitura e escrita.

5 - INSTRUMENTAL DE COMUNICAÇÃO: PROJETO COMUNICAÇÃO - ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA SALA DE AULA E NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA (TURMA DE 2012)

Nesta atividade, os alunos, em grupo, deveriam dar a sua opinião de como deveria ser a comunicação nas situações propostas. O projeto foi apresentado no auditório da Unidade para outros alunos do SENAC e convidados de outra instituição:

Atividade proposta: - Como deve ser comunicação com:

Grupo 1 Pessoas que não ouvem:

1- Comunicação com as mãos: gestos
2- Através da escrita
3- Com carinho e amor
4- Com apoio
5- Dialogar

Grupo 2 Quem não vê:

1 – Pessoas que não vê. Eles leem em braile
2 - Eles andam com bengala
3 - É pessoa especial que tem que respeitar

4 - É pessoa que precisa de ajuda
5 - É pessoa que precisa de ajuda para lidar com o dinheiro

Grupo 3 Pessoas com deficiência intelectual:

1 - Com calma
2 - Olhando nos olhos
3 - Deve ser com respeito
4 - Deve ser utilizado instrumentos específicos (gestos, desenhos)
5 - Deve ser com atenção

Grupo 4 - Qualquer pessoa:

1 - Com calma, com atenção
2 - Saber respeitar a opinião das pessoas
3 - Ser educado e com responsabilidade
4 – Saber respeitar os pais, as mães e o próximo
5 - Cuidar das pessoas que tem deficiência

Momento da apresentação do "Projeto Comunicação", no auditório do SENAC, para todas as turmas de Jovens Aprendizes e alunos convidados de um Projeto Social do município.

5 - INSTRUMENTAL DE ATITUDE EMPREENDEDORA: ATO EMPREENDEDOR (ATIVIDADE REALIZADA PELA 1ª TURMA, EM 2011):

> No Instrumental de Atitude Empreendedora, todos alunos deverão realizar um ato empreendedor, que produza um resultado efetivo para ele e para a comunidade e onde o resultado deverá ter a característica de solução para um problema real e agregar valor (reconhecido pelo grupo) aos beneficiários.
>
> O docente será o orientador, e deverá estimular a protagonização e a independência para viabilizarem seus projetos. No final de todas as aulas, deverá relacionar o tema específico com as ações que os alunos estão realizando, demonstrando a identificação com a atitude empreendedora (SENAC SP 2012, p. 48).

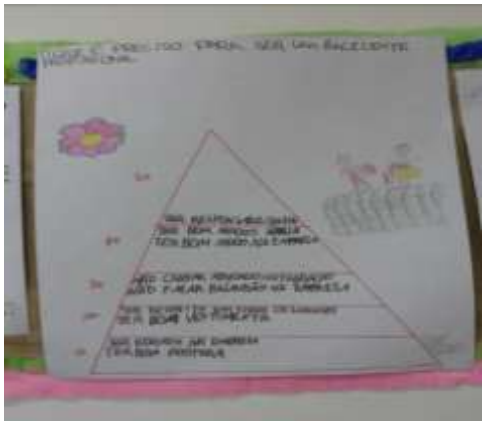
O ato empreendedor da turma do ano de 2011 (grupo).

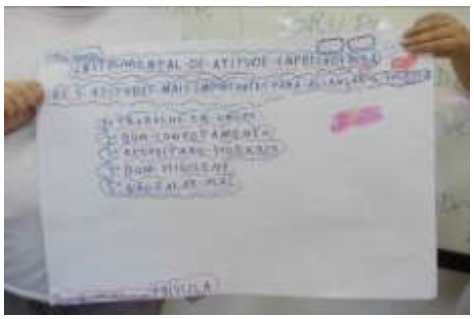
"A história dos alunos do PET Trampolim do SENAC de São José do Rio Preto", Atividade desenvolvida a partir do filme "Os escritores da liberdade".

Depois de assistirem o filme "Os escritores da liberdade", na aula de Atitude Empreendedora, os alunos pensaram em escrever a as próprias histórias para que ficassem registrados os seus sonhos, aprendizados e desejos para o futuro, além de mostrar as suas capacidades e habilidades. Todos os desenhos e capa foram feitos pelos alunos. Todos os livretos foram comercializados e o dinheiro arrecadado foi utilizado pelos alunos e familiares em uma festa de confraternização.

(Fotos: arquivo pessoal das docentes)

Livreto: "A história dos alunos do PET Trampolim" (2011). Produto desenvolvido e comercializado pelos alunos do Instrumental de Atitude Empreendedora cujos valores arrecadados foram destinados para um almoço de confraternização entre os "autores" e suas famílias.





Cartaz 1 - desenvolvido pela turma 2 (2012), com 5 exemplos do que é preciso para ser um bom profissional (visão da turma) - de baixo para cima: 1 – Ser educado na empresa e ter boa postura, 2 – Ter respeito em todos os lugares e ter boa vestimenta, 3 – Não chegar atrasado no trabalho e não falar palavrão na empresa, 4 – Ter bons modos na rua e na empresa, 5 – Ter responsabilidade.

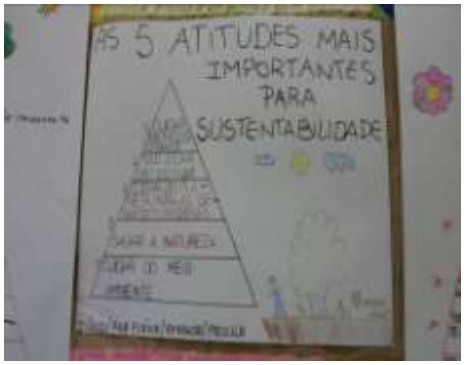
Cartaz 2 - turma 2 (2012), com 5 exemplos das atitudes mais importantes para se alcançar o sucesso: 1- Trabalhar em grupo, 2 – Bom comportamento, 3 – Respeitar horário, 4 – Ter boa higiene, 5 – Não falar mal dos outros.

6 – TEMA DA AULA: NOÇÕES DE ÉTICA, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE (Instrumental de integração – Turma 2012. Atividade composta de discussões em sala de aula e visita na Prefeitura da Cidade para entrevistar o Prefeito Municipal).

Em outro exemplo de aquisição de competências e lição de cidadania, demonstrados pelos alunos do PET Trampolim de São José do Rio Preto, aparece a preocupação com a qualidade de vida, destacando a saúde e a segurança, nas comunidades em que vivem e a importância da participação e colaboração de todos na busca pelas melhorias. Neste caso, a tomada de decisão sobre o que poderiam fazer e em buscar a parceria das autoridades foram algumas das provas de que, apesar da deficiência intelectual, estão antenados com o mundo em que vivem e conscientes da responsabilidade de todos e da necessidade de um trabalho em conjunto, como mostra a matéria publicada no site da Unidade do SENAC São José do Rio Preto:

> Os alunos do *Programa Educação para o Trabalho – Trampolim* do SENAC São José do Rio Preto visitaram a Prefeitura Municipal da cidade com o objetivo de entender o desenvolvimento local e a importância da participação de cada um para melhorar a área em que vivem. Os estudantes foram recebidos pelo prefeito e apresentaram sugestões de melhoria para os bairros onde moram, levantamento que inicialmente foi feito para um trabalho do curso. Entre os pedidos estavam a ampliação dos horários de ônibus e colocação de um ponto próximo ao SENAC, academias populares, bolsa para ajudar custos para a prática de esporte (natação), e mais agilidade no agendamento de exames nos postos de saúde. Preocupados com a questão da proliferação de doenças, a turma apontou também a necessidade de sinalização de terrenos com acúmulo de lixo. O prefeito demonstrou atenção e prontidão em solucionar os problemas encaminhando as propostas para os responsáveis pelas áreas. Os jovens foram acompanhados pelas

docentes Evyle Cristina Ortolan Rodrigues e Luciana dos Santos (Disponível em www.sp.senac.br/jsp).



Tema da aula: noções de ética, cidadania e sustentabilidade - Instrumental de integração – Turmas 2011 e 2012.
Foto1: A turma 2 (2012) mostram as 5 atitudes mais importantes para a sustentabilidade, na sua opinião: 1 – Cuidar do meio ambiente, 2 – Salvar a natureza, 3- Cuidar do Planeta para as gerações próximas, 4 – Não jogar lixo no mar, 5 – Cuidar bem dos animais.
Foto 2: Aula sobre o que é cidadania e a importância dos documentos pessoais.

7 - TECNOLOGIA E LETRAMENTO

O eixo de Tecnologia e Letramento consiste em oferecer iguais oportunidades de aprendizagem a pessoas com diferentes habilidades e maneiras de aprender. É composto por Letramento e situações cotidianas, Comunicação e ferramentas eletrônicas, Comunicação verbal e iconográfica, Autonomia frente à utilização dos recursos Tecnológicos.

Momentos das aulas de Letramento e Tecnologia: 1º - Linguagem escrita e iconográfica, explicando aos alunos o funcionamento do comércio e recebimento de impostos; 2º - Letramento de matemática com a utilização de jogos e aula de tecnologia, com o auxílio da Docente especialista e T.I.

8 - ATIVIDADES CULTURAIS – FESTA JUNINA

Também faz parte do Programa o desenvolvimento de atividades culturais e de integração com outras turmas de alunos do SENAC, de diferentes cursos. Entre elas, está a festa junina onde há a participação inclusive de funcionários da Unidade.

Foto 1: Festa Junina - Dança da quadrilha com os alunos do PET Trampolim, alunos do Programa Aprendizagem Gestão e Negócios e funcionários do SENAC.
Foto 2: Integração entre alunos do PET Trampolim e alunos da Escola Maria Peregrina - momento de uma apresentação de capoeira entre alunas das duas escola, no pátio da Escola Maria Peregrina. As atividades de integração com alunos de outras instituições e/ou cursos do próprio SENAC são fundamentais para a socialização dos alunos.

9 - ENCONTRO COM OS PAIS

Durante o Programa Educação para o Trabalho Trampolim, acontecem 4 encontros com os pais e/ou responsáveis dos alunos. Para cada encontro é sempre definido um tema de acordo com a necessidade das famílias, dos alunos ou necessidades detectadas pelas docentes em relação à turma ou algum aluno em especial (neste último caso, se for necessário e dependendo do assunto, a conversa acontece de forma individual para não causar constrangimentos aios pais e ao aluno). Também são passadas informações sobre o desenvolvimento da turma e solicitado relato dos pais sobre o desenvolvimento/comportamento do filho/aluno em casa após a entrada no curso (estas informações, normalmente, são trazidas pelos pais com muita emoção e alegrias ao acompanharem o "antes e o depois" dos filhos no curso). Nestes encontros sempre acontecem uma dinâmica (no início ou meio) para integrar e desinibir os pais e/ou convidá-los a olhar para o filho e sua caminhada (vida) até o momento com outros olhos a fim de identificar talentos, capacidades, conquistas, vitórias...

Pais de alunos da turma 1 (2011) participam de uma dinâmica durante um dos encontros.

10 - VISITAS TÉCNICAS

Nas Visitas Técnicas (30 horas a serem cumpridas no final do programa), as atividades desenvolvidas devem pesquisar exclusivamente as rotinas de trabalho, com a intenção de aproximar o aluno do dia a dia organizacional e das relações ali estabelecidas, o que complementará a proposta do Programa.

Dois momentos de visitas realizadas durante o Programa (turma 1):
Foto 1: visita na TV Tem Rio Preto (Empresa de comunicação). Os alunos sentam na mesa dos apresentadores dos jornais;
Foto 2: Visita na Usina Guarani (Olímpia), para conhecer a empresa e os processos na fabricação de produtos a partir da cana de açúcar.

11 - RESULTADOS ESPERADOS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO TRAMPOLIM

Além do perfil do egresso, esperado pelo SENAC, (2011)

> O egresso terá ampliado a capacidade de gestão do trabalho e da vida, de estabelecer relações nos diferentes ambientes, favorecendo o convívio social e a tomada de decisões de maneira mais segura e autônoma. Imprimirá qualidade nos trabalhos produzidos, numa atitude empreendedora e

> sustentável que aumente as possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e a geração de renda (SENAC 2011; p.4);

O que se espera é que os egressos do Programa consigam desenvolver novas competências e /ou aprimorar aquelas que já possuem, identificar seus talentos e capacidades para que possam traçar e atingir objetivos e metas para a própria vida, permanecerem nas empresas contratantes com maiores possibilidades de crescimento profissional e empregabilidade e, como já está acontecendo, que possam dar continuidade nos estudos em outros cursos de sua preferência.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Dos alunos que concluíram o Programa em 2011 e 2012, além das vitórias pessoais pelo fato de se perceberem como indivíduos com direitos e deveres, de serem cidadãos como outro qualquer, desenvolverem poder de decisão e autonomia, estes são os resultados alcançados:

Turma 1 (2011) 19 alunos concluintes: esta turma conta, até agora (já que cada um tem seu tempo) com 5 alunos trabalhando/empregados em empresas em período integral, 2 alunas que deixaram a instituição para pessoas com deficiência e buscaram cursos em escola convencional (supletivo e no SENAC no curso de moda), e 1 aluno contratado como Jovem Aprendiz. Alguns alunos, por receberem benefícios do governo (LOAS), por decisão das famílias, não puderam ser contratados apesar da procura das empresas.

Turma 2 (2012) 19 alunos concluintes: 9 alunos trabalhando em empresas, 1 aluna trabalhando na empresa da família, 1 aluno que deu continuidade nos estudos em outros cursos (auxiliar de veterinário). 3 alunos, apesar de passarem e serem aprovados em entrevistas de emprego, não foram contratados pelas empresas, por decisão da família-LOAS.

Obs: Em ambas as turmas foram passadas, para as famílias, as informações sobre as mudanças na legislação brasileira para pessoas com deficiência, como apresentadas a seguir:

> Foram promovidas muitas alterações na legislação referente à concessão e manutenção do BPC. Uma dessas mudanças assegura o retorno garantido do recebimento do BPC ao beneficiário que teve o benefício suspenso mediante entrada no

mercado de trabalho e que, posteriormente, perdeu o emprego (Lei 12.470/2011 e Decreto 7.617/2011). Nesse caso, a pessoa poderá voltar a receber o BPC sem a realização de perícia médica ou reavaliação da deficiência, respeitado o período de dois anos.

Outra questão importante decorrente da alteração da legislação refere-se ao beneficiário contratado como aprendiz, que poderá acumular o salário pago pelas empresas no Contrato de Aprendizagem ao valor do BPC, por dois anos (Fonte:VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com-Deficiência, p. 20/21. Disponível em http://www.brasil.gov.br).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato aqui apresentado, pode se concluir que o Trabalho por competências, desenvolvido pelo Programa Educação para o Trabalho Trampolim, do SENAC SP, através do formato do curso e conteúdos propostos, tem potencial para contribuir com o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual e com o seu preparo para a inclusão no mercado de trabalho com maior autonomia e possibilidades de sucesso; ou ainda, como desejar os alunos, buscarem outras oportunidades de estudos ou trabalho (junto da família, autônomos, etc.,). Conclui-se ainda que entre as grandes contribuições do Programa para os egressos estão o preparo para o enfrentamento da própria vida e tomada de decisões com segurança, a elevação da auto estima, do sentimento de cidadão, de pertencimento e de mais valia alcançados pelos alunos, a melhora nos relacionamentos interpessoais e socialização, a confiança e o reconhecimento da capacidade e talentos, compreendidos pelas famílias; quesitos fundamentais para a vida de qualquer pessoa, quer ela tenha algum tipo de deficiência ou não. Assim, diante destas conquistas dos alunos, do sucesso do Programa na Unidade do SENAC, e da fala dos próprios alunos de, *que "O Programa Educação para o Trabalho – Trampolim é uma melhora para os alunos com dificuldades e muito importante para muitas pessoas que gostariam de trabalhar. Alguns não têm tantas oportunidades, pois, ficam em casa*

sem conhecimento do mundo. Por isso é que o programa educação para o trabalho é a melhor coisa do mundo e muitas pessoas vão levar para o resto da vida"(Jaqueline Nunes, 2011), fica clara a certeza de que este é um dos caminhos para "ensinar" e desenvolver pessoas com deficiência intelectual, na Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

Antunes, Celso (2012). *As inteligências múltiplas e seus estímulos***;** 17ª Ed. – Campinas; SP: Papirus.

Freire, Paulo. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Martins, Aneliese Maria. (2011) *Aula Aberta - Deficiência intelectual x déficit de oportunidades*; Revista Correio do Senac- ano 61, mar/abr, nº 704.

Perrenoud, Philip. (2000). *Dez novas competências para ensinar*; Trad Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pita, Marina. (2011). *Deficiente intelectual vira instrutor em rede de lanchonetes***.** Disponível em Terra Diversidade - http://economia.terra.com.br/terra-da-diversidade/deficiente-intelectual-vira-instrutor-em-rede-de-lanchonetes.html.

SENAC (2012). *Alunos do Programa Educação para o Trabalho Trampolim desenvolvem o projeto Ajuda Verde*. Disponível em www.sp.senac.br/jsp.

SENAC (2012). *Alunos do PET Trampolim visitam a Prefeitura de São José do Rio Preto.* Disponível em www.sp.senac.br/jsp.

SENAC SP (2012). *Instrumental de Atitude Empreendedora do Programa Educação para o Trabalho Trampolim*.

SENAC (2011), *Plano de Curso do Programa Educação para o Trabalho – Trampolim*.

SENAC SÃO PAULO (2012), *Proposta Pedagógica - Metodologia da Educação Profissional*.

Viver Sem Limite: *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Disponível em http://www.brasil.gov.br.

Fotos: arquivo pessoal das docentes.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE SITUAÇÕES CONCRETAS DE INTERVENÇÃO COM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A EXPERIÊNCIA DO LAEFA/CEFD/UFES

INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION FROM CONCRETE SITUATIONS INTERVENTION WITH YOUTH AND ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: THE EXPERIENCE OF LAEFA / CEFD / UFES

Sá, Maria das Graças Carvalho Silva, UFES[9]

Garcia, Michelly de Menezes, UFES

Vilete, Aron de Oliveira Pereira , UFES

Resumo: Pesquisa Qualitativa no intuito de descrever e analisar as implicações do ensino de uma proposta pedagógica com base na Ginástica Geral para jovens e adultos com deficiência intelectual, nos processos de formação inicial de 9 acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O estudo tomou como eixo central no âmbito teórico-metodológico a pesquisa-ação crítico-colaborativo, pela perspectiva de que esta possibilita aos sujeitos a partir de processos coletivos de colaboração, a construção de um questionamento crítico acerca de sua prática, com o intento de transformá-la/(re)significá-la. Os sujeitos participantes do estudo em tela foram 9 alunos do curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física do CEFD/UFES e bolsistas do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA). As intervenções aconteceram semanalmente de agosto a novembro de 2012, totalizando 10 aulas. Os dados foram coletados por meio de diários de campo, entrevistas semiestruturadas e um grupo focal realizado com os alunos/bolsistas. Os resultados esperados evidenciam que a experiência de formação constituída no LAEFA vem se apresentando enquanto fundamental para construção/formação identitária de um

[9] Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. APOIO CAPES

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

professor/profissional na perspectiva da inclusão, de modo reflexivo, autônomo, capaz de analisar, contextualizar e atribuir significado a sua prática..
Palavras chave: Formação Inicial. Professor Pesquisador. Educação Fisica.

Abstract: Qualitative Research in order to describe and analyze the implications of teaching a pedagogical proposal based on General Gymnastics for youth and adults with intellectual disabilities, in the processes of initial education of 9 students course of Physical Education of Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). The study took as its central axis in the theoretical methodological action research critical-collaborative, by the prospect that this enables individuals from collective processes of collaboration, building a critical questioning about their practice, with the intent of turn it / (re) meaning it. The participants in the study were on screen 9 students of graduation and bachelor's in Physical Education CEFD / UFES and fellows of the Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA). The interventions happened weekly from August to November 2012, totaling 10 classes. Data were collected through field diaries, semi-structured interviews and a focus group conducted with students / fellowships. The expected results show that the training experience developed in LAEFA has been presented as important to building / identity formation of a teacher / professional in the perspective of inclusion, so reflective, autonomous, able to analyze, contextualize and give meaning to their practice.
Keywords: Initial Education. Researcher Teacher. Physical Education.

Introdução

Desde 1995, o LAEFA, localizado no CEFD/UFES, vem se constituindo enquanto um eficaz agente na formação profissional dos acadêmicos, na produção de conhecimentos e nos projetos de extensão universitária voltados para a Educação Física Adaptada. Atualmente, atende cerca de 40 jovens e adultos com deficiência intelectual, oriundos da comunidade, da APAE/Vitória e da Pestalozzi/Serra, matriculados no Projeto Permanente "Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada para pessoas com Deficiência Intelectual", cujo objetivo é a promoção de ações pedagógicas de caráter inclusivo com foco na formação humana dos envolvidos, auxiliando-os na

apropriação e (re)significação de conhecimentos que lhes possibilitem a autonomia e a independência necessária para se relacionar com o meio sociocultural.

Nessa perspectiva, ofertamos o subprojeto intitulado "*A Ginástica Geral enquanto ferramenta potencializadora aos processos inclusivos de jovens e adultos com deficiência intelectual*"[10], com vigência de agosto de 2011 a julho de 2012, cuja finalidade foi descrever e analisar a experiência do ensino da Ginástica Geral como uma ferramenta potencializadora aos processos inclusivos de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. Os dados da pesquisa evidenciaram a significativa contribuição da Ginástica Geral, enquanto uma prática focada na interação e formação dos envolvidos, pautada principalmente em ações comunicativas e dialógicas entre alunos-alunos e alunos-professores, auxiliando os mesmos no processo de construção da autonomia, ferramenta fundamental para se constituir uma relação qualitativa com os contextos socioculturais e sócio-educacionais.

Ao longo deste processo, percebemos que esta experiência engendrou outras/novas formas de pensarmos/conduzirmos o nosso processo de formação inicial, em especial no que se refere não só ao currículo vivido, como também a constituirmos outros significados a nossa ação pedagógica, ou seja, nos tornamos sujeitos mais ativos de nosso processo de formação, agora comprometidos com nossas práticas pedagógicas (PAIVA et al, 2006).

Sendo assim, os projetos de extensão desenvolvidos pelo LAEFA, para além do atendimento à comunidade, visa qualificar o processo de formação dos graduandos ali envolvidos buscando aliar os conhecimentos teóricos às ações pedagógicas propriamente ditas e visando formar um profissional que atribua significado a sua ação pedagógica, "[...] que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática que implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores" (OLIVEIRA, SERRAZINA, 2002, p.36).

A partir dessas considerações, nos questionamos: qual a importância destas situações concretas no processo de formação inicial dos alunos/bolsistas envolvidos nesse processo? Quais reflexões acerca do processo de formação vivido perpassam no imaginário dos envolvidos? Que outras/novas significações/identidades são

[10] Financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) – Edital Iniciação Científica 2011/2012.

percebidas/produzidas? Que percepção passa a ser produzida acerca dos saberes/fazeres no campo da formação inicial em Educação Física?

No intuito de discorrer acerca destas questões, nos remetemos a Barbosa-Rinaldi (2008, p. 192) quando evidencia a necessidade e urgência em se repensar a formação dos professores de Educação Física, a fim de

> [...] formar profissionais que sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores e não reprodutores de saberes.

Outros autores como Zeichner (1992,1993), Pérez Gómez (1992), Alarcão (2001), Pimenta (2002), Shön (1992, 2000), citados por Barbosa-Rinaldi (2008), apontam a necessidade de romper com o modelo da racionalidade técnica, amplamente difundido nos cursos de formação inicial e a adoção de uma prática reflexiva, ao evidenciar que este vem se constituindo enquanto uma "[...] tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores" (PIMENTA, 2002, *apud* Barbosa-Rinaldi, 2008, p.197).

Para Vaz (2008, p.84) a pesquisa deve ser vista como um eixo para formação de professores e que "[...] cada educador deve ser um pesquisador de sua prática pedagógica, precisa ter o olhar afiado para a dimensão investigativa [...]", e que esta deve ser exercitada durante toda a formação inicial.

Nesse aspecto, este estudo torna-se uma importante ferramenta à formação inicial dos graduandos, a fim de constituir um *corpus* de conhecimento capaz de contribuir para a construção da ação pedagógica e sua reconstrução a partir da reflexão crítica do professor pesquisador.

Para tanto, é importante destacar a fala de Barbosa-Rinaldi (2008, p. 186), quando postula a importância da formação inicial no processo de preparação dos futuros professores, pois é nesse contexto de vivências e experiências que os graduandos "[...] adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional".

Na mesma direção, nos remetemos ao Ministério da Educação cujos movimentos produzidos a partir do final dos anos 90 caminharam no sentido do reconhecimento acerca da necessidade de se implementar um novo entendimento no que se refere a formação oferecida nos cursos superiores, especialmente em relação à formação de

professores. Sendo assim, algumas disciplinas que não faziam parte do currículo acadêmico, foram incluídas nos novos currículos que emergiram nas universidades. Particularmente, no que se refere à formação no âmbito da Educação Física, a disciplina Educação Física Adaptada surge oficialmente nos cursos de graduação por meio da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação no início da década de 1990, com o objetivo de fomentar a aquisição do conhecimento sobre a área da Educação Física Adaptada a fim de potencializar os processos de inclusão sócio-educacional de alunos com deficiência.

Observando as implicações deste processo nas/para as práticas pedagógicas vigentes a Educação Física Escolar, percebemos que os currículos acadêmicos produzidos nos cursos de formação de professores em Nível Superior já apresentam uma evolução, todavia, mesmo com esta disciplina fazendo parte dos currículos, ainda vislumbramos muitos desafios a serem superados considerando algumas lacunas que assolam os processos de formação de professores em especial no que se refere aos processos educativos inclusivos.

Para Carmo (2001), embora haja uma oferta de "conhecimento" na formação acadêmica, há uma grande defasagem da exposição desse conhecimento. Contudo, essa oferta, muitas vezes, não faz com que os acadêmicos gerem seu próprio conhecimento, mas sim reproduzam o que lhes foi passado em sala de aula ou o que foi estudado anteriormente. Frente a isto, é comum ouvirmos: - *Não estamos preparados para lidar com estes alunos na escola regular!*

Neste sentido, o autor (2001, p. 9) nos provoca a repensar o tipo de formação oferecida (inicial e/ou continuada em serviço), no sentido de se estabelecer redes com todos os campos de conhecimentos produzidos pela cultura, visto que, para compreender este contexto, será preciso localizar este ser em todas as suas dimensões/tempo/espaço.

Ainda sob esta perspectiva, corroboramos com Caparroz e Bracht (2007) quando nos provoca a refletir sobre o quanto a prática pedagógica se encontra atrelada a uma ação ético-política em que o compromisso com a formação inicial e continuada, é uma premissa:

> [...] o exercício da docência demanda do processo de formação (inicial e continuada) dos professores que este garanta a apropriação e (re)construção dos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade.
> A segurança com que a autoridade se move implica uma outra, a que se funda na sua competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (p. 31).

A Educação Física deve se apoiar em profissionais que não possuam apenas a habilidade de executar uma ação pedagógica, mas autonomia para analisar, criar, recriar caminhos para se potencializar tais habilidades, com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento das potencialidades de seus educandos considerando os diferentes contextos educacionais.

Vislumbramos que essas ações concretas de aula vivenciadas no LAEFA, contribuem de maneira significativa para o processo de inclusão no meio socioeducacional dos jovens e adultos com deficiência intelectual, principalmente quando são ações que visam à formação humana e que fomentam a construção da autonomia dos mesmos. De qualquer modo, compreendemos que este não é um processo unilateral, ou seja, ao mesmo tempo em que buscamos subsídios/ferramentas com o intuito de formar/auxiliar os alunos com deficiência nesse processo, estamos também em constante formação, pois, como nos apresenta Nóvoa (1992, p. 28), "[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as praticas educativas".

Para o autor, tais ações corroboram para a construção de uma ação docente mais autônoma e comprometida e que, para tanto, prescinde de uma ação interativa e dinâmica em que todos os envolvidos atuam em ambas as direções tendo em vista que "[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel do formador e de formando (1992, p.25-26).

Frente ao exposto, buscaremos discorrer a seguir acerca dos questionamentos levantados acima destacando a importância de experiências concretas como o projeto de Ginástica Geral, existente no LAEFA, para a formação inicial dos graduandos em Educação Física ali envolvidos.

Objetivos

Objetivamos neste projeto: analisar e discutir as implicações do ensino de uma proposta pedagógica com base na Ginástica Geral para jovens e adultos com deficiência intelectual, nos processos de formação inicial de 9 acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Para tanto nos organizaremos as seguintes estratégias de ação:

- Identificar e analisar os limites e as possibilidades para se fomentar a inclusão socioeducacional de jovens e adultos com deficiência intelectual a partir dos pressupostos presentes no currículo vividos pelos envolvidos -
- Discorrer sobre os saberes/fazeres docentes potencializadores a perspectiva inclusiva.

Metodologia

Pesquisa-ação Colaborativa, pela possibilidade que essa perspectiva oferece a todos os envolvidos (professores, estagiários, pesquisadores, alunos e familiares em geral) atuarem de maneira compartilhada na produção de saberes/fazeres pedagógicos. O foco de interesse dessa abordagem de pesquisa centra-se na produção de conhecimentos e nos processos de formação, conciliando essas duas importantes dimensões da pesquisa em Educação/Educação Física.

Para Ibiapina (2008, p. 23), a pesquisa colaborativa é

> [...] uma prática alternativa de indagar a realidade em que pesquisadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise dos problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

Os sujeitos participantes do projeto foram 9 alunos do curso de Educação Física do CEFD/UFES, sendo 7 da licenciatura e 2 do bacharelado, todos bolsistas do LAEFA atuantes como monitores. As intervenções ocorreram de agosto a novembro de 2012, totalizando 10 aulas.

Todo o processo (aulas e reflexões) foi sistematizado em diário de campo. Também utilizamos como fonte para coleta de dados[11] entrevistas semiestruturadas[12] e a aplicação de um grupo focal com os alunos/bolsistas.

Posteriormente estes dados foram analisados/discutidos com base na análise de conteúdos (BARDIN, 2004) pela possibilidade que esta técnica permite, juntamente com o referencial teórico, compreender a efetiva contribuição desta experiência em diferentes práticas pedagógicas para jovens e adultos, no processo de formação inicial dos graduandos ali envolvidos, ao promover a triangulação dos dados coletados tendo como eixo disparador destas análises, o olhar do pesquisador à luz do referencial teórico delimitado.

Resultados e Discussão

Durante muito tempo, o modelo da racionalidade técnica ou instrumental, permeou os currículos dos cursos de formação de professores. Nesta concepção, a atividade profissional baseava-se unicamente na solução de problemas, mediante a utilização e aplicação de técnicas científicas anteriormente estabelecidas (PÉREZ-GÓMEZ, 1992). De acordo com o autor, a atuação profissional baseada nesse modelo, fica restrita a definições externas, haja vista que este profissional não teve uma formação que fomentasse a autonomia e a toma de consciência quanto à aquisição e produção de conhecimento e, quanto a sua aplicação nas situações práticas.

Em contrapartida a essa concepção, surge o modelo de formação, difundido por Shön, que considera o professor enquanto um profissional reflexivo. Neste, o profissional deve enfrentar as situações na qual o conhecimento técnico não se aplica. Para tanto, "[...] requer dos profissionais a capacidade de criar novas perspectivas, de entender os problemas de maneiras novas, não previstas em seu conhecimento anterior" (CONTRERAS, 2002, p. 108).

Barbosa-Rinaldi (2008), evidencia que os cursos de graduação devem fomentar aos futuros profissionais, a capacidade para compreender a realidade social na qual

[11] A utilização de todos os registros de coleta de dados foram autorizados pelos alunos/bolsistas a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

[12] Composta por 15 perguntas, cujo objetivo pautava-se em identificar a percepção dos sujeitos sobre o processo de formação vivenciado no LAEFA e mais especificamente no projeto da Ginástica Geral para os jovens e adultos com deficiência intelectual, perpassando pelos seguintes eixos: currículo, formação inicial e saberes docentes.

estão inseridos e contribuir para sua transformação, para que estes não sejam simplesmente reprodutores do conhecimento, mas produtores, co-criadores e transformadores. Isto porque durante a sua atuação docente, o professor encontrará situações singulares, onde o conhecimento técnico não se aplicará.

Sendo assim, os cursos de formação de professores, a fim de contribuir para a formação crítica, emancipada e autônoma dos futuros profissionais, necessitam construir seus respectivos currículo enquanto uma *práxis*, ou seja, uma prática amparada pela teoria e constante reflexão (GRUNDY, 1987 *apud* SACRISTÁN, 2000). Assim como nos aponta Stenhouse (1980, *apud* SACRISTÁN, 2000, p.51); o currículo para que seja valioso, deve proporcionar ao futuro professor, um campo para que ele possa "[...] desenvolver novas habilidades, relacionando-as com as concepções do conhecimento e da aprendizagem".

Com base nestas considerações, apresentaremos a seguir algumas reflexões acerca dos limites e das possibilidades identificadas no currículo prescrito e vivido pelos alunos/bolsistas deste estudo, com destaque para a reflexão sobre os saberes/fazeres docentes potencializadores a perspectiva inclusiva. Para tanto, buscaremos pautar nossa discussão sobre a importância da pesquisa e da reflexão crítica nos processos de formação inicial dos alunos/bolsistas e suas, possíveis, interfaces com os movimentos de formação disparados no/com/pelo projeto de Ginástica Geral desenvolvido no LAEFA, buscando alguns apontamentos sobre a importância dessa experiência docente no processo de formação profissional destes sujeitos a luz de nosso referencial teórico.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL: APONTAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR INCLUSIVO

Partimos de um entendimento de currículo enquanto um plano de ações pedagógicas, dotado de valores, crenças e atitudes, que traz consigo as orientações básicas (currículo prescrito), mas que se concretiza a partir das experiências de aprendizagens formais e/ou informais que os sujeitos vivenciam ao longo de seu processo singulares/coletivos de formação (currículo vivido). Desta forma, corroboramos com Sacristán (2000, p.35), ao conceber currículo como "[...] projeto

seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola como tal se acha configurada".

Com base nestas considerações, apresentaremos a seguir os currículos dos cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, licenciatura e do bacharelado, com ênfase à forma como as disciplinas ligadas a temática da Inclusão se encontram organizadas nos mesmos.

De acordo com Paiva et al (2006), o currículo da Licenciatura foi pensado/organizado por eixos temáticos, onde nestes,

> [...] as disciplinas curriculares são obrigatórias, perspectivadas *na* e *com* atitude dialógica, e contemplam os conhecimentos da Formação Comum e do Conhecimento da Área. Além delas, assumiu-se outras formas para construção e experimentação do conhecimento necessário à formação de professores de educação física. São elas: seminários de estudo para introdução e/ou aprofundamento de determinado tema, seminários articuladores das disciplinas curriculares de cada semestre do curso, oficinas e outros projetos e atividades que integram os conhecimentos advindos da experiência e de cultura geral e profissional (p.224).

Quando analisadas as disciplinas curriculares obrigatórias com foco na prática pedagógica inclusiva, observamos que existem duas disciplinas ligadas à temática da Inclusão, a saber:

1. *Educação e Inclusão*[13], que se encontra no bloco de disciplinas ligadas a Formação Comum, está localizada no eixo II que abrange conhecimentos sobre 'crianças, jovens e adultos' e;
2. *Educação Física, Adaptação e Inclusão*[14], que por sua vez, encontra-se no bloco de disciplinas que compõem os Conhecimentos da Área, está localizada no Eixo II 'Corpo e Movimento', dentro do sub-eixo que se tem como pressuposto as ciências humanas e sociais.

Para além destas, no curso de Licenciatura destacamos as Atividades Interativas de Formação (ATIFs), que são disciplinas de caráter optativo "[...] e formalizam o tempo institucional para o desenvolvimento de atividades complementares que potencializem o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a ser professor" (FIGUEIREDO, 2009, p.4). Dentre as ATIFs ofertadas neste curso, podemos

[13] Disciplina atualmente é ministrada no quinto período.
[14] Disciplina atualmente ministrada no sexto período.

evidenciar um movimento articulado em parceria com o LAEFA e que discorre a respeito da temática da Educação Física e Inclusão buscando aliar a prática pedagógica com crianças, jovens e adultos com deficiência aos conhecimentos específicos da área.

No que se refere ao curso de Bacharelado, as disciplinas se encontram articuladas em seu PPC nos eixos de Formação Ampliada e Formação Específica. Com relação à temática da Inclusão, encontramos no currículo apenas uma disciplina que aborda a discussão intitulada: *Educação Física, Adaptação e Inclusão* localizada no sétimo período do bacharelado e é equivalente a disciplina da licenciatura.

Outro movimento identificado refere-se ao Estágio Supervisionado de Lazer que, atualmente oferta uma turma vinculada à temática da Inclusão em parceria com os projetos desenvolvido no LAEFA.

Ao direcionarmos estas considerações para a opinião dos entrevistados acerca da possibilidade dos currículos prescrito/vivido se encontrarem em consonância com a perspectiva inclusiva anteriormente contextualizada, estes identificam certa limitação no que tange a esta perspectiva, haja vista que os mesmos apontam que a baixa carga horária destinada às disciplinas, não se faz suficiente para abranger todo conteúdo que de acordo com os mesmos, se faz necessário para potencializar uma formação na perspectiva da inclusão.

> *[...] penso que apenas duas disciplinas no currículo de educação física, uma voltada para a questão de conceitos e conhecimento da existência desses sujeitos e outra voltada para a especificação das deficiências, formas de inclusão, e adaptação são muito poucas para abranger todo o conteúdo que é rico em detalhes a respeito das pessoas com deficiência. O currículo seria mais aproveitado se houvesse uma carga horária maior dedicada a essas disciplinas intercalando/equilibrando teoria e prática. [...] E assim, acredito que diminuiria a quantidade de profissionais da área que se sentem despreparados para lidar com esses alunos especiais [...], o que tornaria esse profissional mais qualificado para a sua atuação futura. (Aluno/bolsista A2 - licenciatura).*

No curso de Educação Física bacharelado, a situação se agrava, tendo em vista que o curso apresenta apenas uma disciplina curricular obrigatória para abranger toda a discussão que perpassa a área. Esse fato é observado na seguinte narrativa:

> *[...] apenas uma disciplina que discute a Educação Física e a Inclusão de pessoas com deficiência, e as demais disciplinas não trazem à tona a pessoa com deficiência (ou somente citam), não se atentando para a construção de práticas pedagógicas que objetivem essa perspectiva. [...]. (Aluno/bolsista A1 – bacharelado).*

A partir das narrativas, evidenciamos a necessidade de se ampliar a carga horária destinada às disciplinas curriculares obrigatórias relacionadas à discussão sobre Inclusão, de modo que, as disciplinas da forma como se apresentam atualmente, ainda não se fazem suficientes para inserção destes profissionais no mercado de trabalho de forma qualitativa para estarem atuarem numa perspectiva inclusiva.

Outra limitação apontada pelos alunos/bolsistas em relação ao currículo e mais especificamente às disciplinas relacionadas à Inclusão, está relacionada com a falta de articulação entre teoria e prática.

> *Eu acho que faltam situações concretas, para gente pensar a nossa prática quando a gente esta trabalhando nessas disciplinas. Fica muito na teorização, e talvez não tenha muito essa relação da teoria com a prática, de pensar a prática pedagógica. (Aluno/bolsista A5 – licenciatura).*

Entretanto, se faz necessário destacar, que as ATIFs (licenciatura) e o Estágio Supervisionado de Lazer (bacharelado) articulados com os projetos do LAEFA, vem se constituindo enquanto uma excelente possibilidade formativa no que diz respeito à discussão/aprofundamento sobre a temática da Inclusão, visto que estes vêm qualificando a formação dos alunos/bolsistas buscando potencializar a perspectiva de formação que tenha como pressuposto básico a relação entre prática-teoria-prática/ação-reflexão-ação.

> *Neste espaço de atuação pude exercer a docência, unindo teorias a pratica, a sua adequação aos sujeitos. [...] os textos estudados, as reflexões e análises dos conteúdos teóricos e das práticas vivenciadas, entre outras ações desenvolvidas no LAEFA colaboraram para a minha formação em Educação Física de forma diferenciada. (Aluno/bolsistas A1 – bacharelado).*

Observa-se nas narrativas a presença da prática e da teoria, nunca numa posição de superioridade uma sobre a outra, mas numa relação onde estas se constituem numa perspectiva dialética-dialógica, de modo que, a prática sucinta questões e a teoria auxilia nesse processo de interpretação, fomentando por meio desse processo de colaboração e reflexão uma nova prática fundamentada em aspectos teóricos, ou seja, "[....] a prática se transforma em práxis [...]"(ESTEBAN, ZACCUR, 2002, p.22).

Nesse contexto, o processo de formação desenvolvido no Laboratório se evidencia, no sentido de pensar a formação e os conhecimentos ali produzidos, por meio da constante análise da prática pedagógica a luz do referencial teórico, para que os futuros profissionais sejam capazes de contextualizar, significar e analisar sua ação pedagógica. Para Pimenta (2006), o professor deve ser pesquisador de sua própria prática, pois este pode produzir conhecimento a partir da mesma "[...] desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria" (p.43).

Destacamos Esteban e Zaccur (2002), quando apontam a importância da pesquisa no processo de formação dos futuros educadores.

> É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados (p. 21).

O LAEFA, nessa perspectiva, vem se consolidando enquanto uma importante ferramenta na formação dos alunos/bolsistas envolvidos no laboratório, haja vista que atitudes investigativas são fomentadas nestes ao longo de todo processo formativo, afim de que estes se tornem investigadores de sua própria prática, transformando-a em objeto de investigação, produção e mobilização de saberes. Movimento este que pode ser observado na narrativa do aluno/bolsista A1:

> *[...] estamos falando de um Laboratório, espaço propício para experimentar e discutir a diversidade de situações na qual o profissional atuará ao longo de sua carreira. Essa experiência é enriquecida, não só pelos planejamentos e ações pedagógicas com os alunos, mas, sobretudo nos momentos de formação e o pós-intervenções para analise das ações com os sujeitos (Entrevista do aluno A1).*

Alexandre Vaz (2008) aponta que, a prática de investigação como tarefa de professores de Educação Física deve ser praticada durante toda a formação inicial. Contudo, deve-se afirmar que esse processo não se constrói apenas no âmbito individual, mas assume uma perspectiva coletiva, de troca, reflexão e partilha de saberes, onde o conhecimento assume um caráter dinâmico. Nesse aspecto, cabe ressaltar a importância da reflexão coletiva no processo de formação/constituição do professor pesquisador, tendo em vista que

> [...] coletivamente, [...], fica garantida a pluralidade de ideias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real (ESTEBAN, ZACCUR, 2002, p. 23).

Sendo assim, destacamos algumas narrativas que apresentam o movimento desenvolvido no laboratório, onde a reflexão coletiva e a troca de experiências, conhecimentos e saberes são potencializadas por meio dos grupos de estudos:

> *A gente faz o estudo, mas depois tem um momento que a gente compartilha assim o que cada um achou sobre o texto, o que foi válido, o que dá pra aplicar ou não. [...] Então, aqui eu acho que o compartilhar é muito rico, aqui a gente consegue absorver mais a informação que tem nos textos por esse momento que a gente para, lê, reflete e projeta em cima do texto que a gente está lendo. (Aluno/bolsista A6 – bacharelado).*
>
> *[...] eu acho que no laboratório a gente consegue de fato colocar essa questão em prática, de estar refletindo sobre a minha prática, sobre a ação pedagógica, sobre a teoria, reconstruindo a teoria, porque ela também não é algo imutável, ela está lá para ser mudada, para ser estudada, analisada e no laboratório a gente tem essa possibilidade tanto nos âmbitos individuais, tanto nos grupos de estudos, no âmbito coletivo, estar fazendo essa troca de experiências [...]. (Aluno/bolsista A5 – licenciatura).*

Frente ao exposto, concluímos que o currículo vivido pelos alunos/bolsistas, no que cerne aos limites apresenta: baixa carga horária destinada às disciplinas ligadas a temática da Inclusão/Educação Física Adaptada, e, estas, trazem pouca articulação entre o cotidiano/contexto/prática e a teoria propriamente dita. No entanto, outras possibilidades de formação se apresentam, dentre elas evidenciamos: as ATIF's – principalmente a que se encontra em conformidade com o LAEFA, o Estágio de Lazer –

desenvolvido no LAEFA, e a própria experiência de bolsista no laboratório e mais especificamente no Projeto de Ginástica Geral.

Conclusões

Os dados no evidenciam o quanto o movimento coletivo de reflexão e troca de experiências pedagógicas se constitui de suma importância para a formação identitária de um professor na perspectiva da inclusão, ou seja, um professor enquanto sujeito/ator de sua formação, que está em constante transformação, mas que busca por meio da dimensão investigativa e da reflexão, atribuir sentido e significado a sua prática.

Com base nas narrativas, podemos observar que a experiência vivida nos projetos desenvolvidos no LAEFA/CEFD/UFES fomentou aos alunos/bolsistas envolvidos a possibilidade para pensarem seus respectivos processos de formação numa perspectiva reflexiva, em que cada um se torna, verdadeiramente, o investigador de sua própria prática, a partir de um olhar sensível sobre a sua ação pedagógica. Para tanto, se faz necessário uma analise constante acerca das situações que se apresentam durante a ação pedagógica nesse contexto.

Outro ponto a se evidenciar, é como essa experiência contribuiu para a formação profissional no sentido de possibilitar aos envolvidos subsídios para se pensar práticas pedagógicas tendo como pressuposto a inclusão, mas, para além disso, essa experiência contribuiu para a formação humana dos mesmos, pautada numa concepção de formação menos estigmatizante e preconceituosa e que tenha por base trabalhar fomentando as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência.

Para tanto, se faz necessário aos envolvidos compreender o processo de formação inicial de forma ampliada, isto é, buscar outros/novos conhecimentos que não lhes foi suficiente, em outras instâncias afim de potencializar ao máximo a sua formação e se constituir enquanto um profissional envolvido com sua ação pedagógica.

Referências

BARBOSA-RINALDI, I. P. (2008). Formação Inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. Movimento, Porto Alegre, v.14, n.03, p.185-207, setembro/dezembro.

BARDIN, L. (2004). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

CAPARROZ, E. F; BRACHT, W. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. In. Revista Brasileira de Ciência dos Esportes, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38. Jan.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, D. O. (2001). Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: UEL. p. 91-112.

CONTRERAS, J. (2002). Autonomia de professores. São Paulo: Cortez.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E.(Orgs). (2002). Professora pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A.

FIGUEIREDO, Z. C. (2009). Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. Pensar a Prática. v. 12, n. 3, setembro/dezembro.

IBIAPINA, I. M. L. M. (2008). Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa.

OLIVEIRA, I; SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional. (pp. 30-42). Lisboa: APM.

PAIVA, F. S. L et al. (2006). Formação Inicial e Currículo no CEFD/UFES. Revista Pensar a. Prática, v. 9, n.2, jul/dez.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. A. In: NÓVOA, A. (Coord.). (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa.

PIMENTA, S. G. (2006). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez.

SACRISTÁN, J. G. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 325p.

VAZ, A. F. (2008). Sobre a Relação Ensino-Pesquisa na Formação Inicial em Educação Física. Motrivivência. n. 30, p.76-90. Junho.

INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENSÕES VIVIDAS NA RELAÇÃO COM A ESCOLA COMUM E COM AS FAMÍLIAS DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

SPECIALIZED INSTITUTIONS IN SPECIAL EDUCATION: TENSIONS IN RELATION VIVID SCHOOL AND COMMON WITH FAMILIES OF PEOPLE IN SITUATION OF DISABILITY

Maria das Graças Silva Sá[15]

Reginaldo Celio Sobrinho[16]

Isabel Matos Nunes[17]

Resumo: As discussões que apresentamos emergem dos resultados de uma pesquisa intitulada: *Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum.* A pesquisa assumiu os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa do tipo etnográfico. Utilizou como instrumento de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, estudo de documentos e a dinâmica de grupo focal. Neste texto, sistematizamos alguns aspectos dessa pesquisa, objetivando analisar o lugar ocupado pelas instituições especializadas em Educação Especial na relação que estabelece com os familiares de estudantes com deficiência que são beneficiados pelos serviços prestados por essas instituições. Das reflexões desenvolvidas, observamos que embora no Estado do Espírito Santo tenhamos adotado uma Política de Educação na perspectiva da inclusão escolar, ainda temos muitos desafios a enfrentar para a garantia do atendimento às demandas da pessoa com deficiência e, em alguns casos, aos seus familiares. Vinculado a essa questão, acentuamos a necessidade de a administração pública adotar políticas que superem a lógica de Mercado que motiva a competição entre diferentes instituições sociais na aquisição de recursos públicos que subsidiem seu funcionamento. Os dados nos permitem destacar que tensões específicas e muito diferenciadas são vividas na teia das relações que os pais estabelecem com as instituições especializadas. Em muitas situações, a *história produzida nessas relações*, termina por legitimar as baixas expectativas quanto à *educabilidade* das pessoas em situação de deficiência, inclusive quando matriculadas no ensino comum.
Palavras Chaves: Instituições Especializadas, Educação Especial, Deficiência.

Abstract: The discussions that emerge from the present results of a survey entitled: Special Education Policies in the Holy Spirit in relationship issues atravessadoras

[15] Professora.do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e Coordenadora do Laboratório de Educação Física Adaptada nesta mesma universidade
[16] Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
[17] Doutoranda em Educação UFES/PPGE.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

specialized institution and common school. The research took the theoretical and methodological principles of ethnographic research. Used as an instrument of data collection: questionnaire, semi-structured interviews, document study and focus groups. In this paper, we systematize some aspects of this research, aimed at analyzing the role played by institutions specializing in Special Education in the relationship established with the families of students with disabilities who are beneficiaries of the services provided by these institutions. Reflections developed, we observed that although the state of Espírito Santo have adopted a Policy on Education in the perspective of inclusive education, we still have many challenges to guarantee the fulfillment of the demands of the disabled person and, in some cases, their families . Linked to this issue, we emphasize the need for the government to adopt policies that exceed the market logic that motivates the competition between different social institutions in the acquisition of public funds to subsidize its operation. The data allow us to highlight that specific strains are differentiated and very experienced in the web of relationships that parents have with specialized institutions. In many situations, the story produced in these relationships, ends up legitimizing the low expectations regarding the educability of people in situations of disability, even when enrolled in the mainstream school.
Keywords: Specialized Institutions, Special Education, Disability.

1. INTRODUÇÃO

Observando a agenda de políticas públicas no curso deste novo século, a modalidade de Educação Especial tem constituído debates constantes entre educadores da área, bem como pesquisadores e estudantes, principalmente a partir de 2008, quando a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sinalizou a necessária implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem garantido o acesso, a participação e aprendizado nas escolas comuns. Esse documento, além de definir os sujeitos a serem atendidos pela Educação Especial, também reforçou os princípios e fundamentos das escolas inclusivas.

Outro documento disparador desse debate foi o Decreto Nº 6.571 (2008) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a Resolução CNE/CEB Nº 004 (2009) que instituiu diretrizes operacionais para esse atendimento e o Decreto 7.611 (2011) que revoga o decreto anterior e dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Associado a esses documentos, o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo – CEE/ES, publicou a Resolução CEE/ES Nº 2.152/2010, que dispôs sobre a

Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e orientou a ação dos Centros que ofertam Atendimento Educacional Especializado. Nessa resolução, os capítulos III (artigos 14 ao 21) e IV (artigos 22 ao 30) apresentaram, respectivamente, o processo de "regulação" desses centros e a operacionalização do processo de regulação. Ainda em seu Art. 32 as instituições em funcionamento, sem a devida autorização do Conselho Estadual de Educação, tiveram o prazo de 180 (cento e oitenta) dias para protocolar a solicitação de credenciamento.

A operacionalização dos serviços prestados pelas instituições especializadas em Educação Especial, a partir da Resolução Nº 004 (2009), provocou uma mudança na organização do atendimento educacional, de forma que tais instituições tiveram que se organizar como Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, no Estado do Espírito Santo.

Na prática, essa mudança significou, além das questões de ordem pedagógica, redução dos recursos financeiros advindos do poder público. Especificamente no Estado do Espírito Santo, também a redução na cessão de professores e demais profissionais. As justificativas para a redução dessa cessão de pessoal e dos recursos financeiros passaram a "regular", de certa forma, o plano de ação educacional destas instituições.

Além disso, o entendimento de que a partir do Decreto Nº 6.571/2008, passa a existir a obrigatoriedade de matrícula dos alunos no ensino regular (devido ao duplo financiamento) provocou uma discussão em torno das condições de manutenção dos serviços das instituições especializadas exigindo tanto dessas instituições quanto das escolas comuns, novas culturas organizativas.

No fluxo desses debates é que, no período de março de 2011 a maio de 2012, realizamos a pesquisa intitulada "Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum[18]", que objetivou analisar a política educacional de atendimento praticado nas instituições especializadas em Educação Especial no Estado do Espírito Santo.

Neste texto, sistematizamos alguns aspectos dessa pesquisa, objetivando analisar o lugar ocupado pelas instituições especializadas em Educação Especial (APAE e Pestalozzi) na relação que estabelece com os familiares de estudantes com deficiência

[18]Essa pesquisa foi financiada pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e coordenada pela Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus, Bolsista Pq-CNPQ 2010-13.

que são beneficiados pelos serviços prestados por essas instituições. Nessa perspectiva, as reflexões contidas neste texto se organizam em torno de tensões que, vividas na relação que as instituições estabelecem com as famílias das pessoas com deficiência, podem (re) significar a pertinência social das instituições especializadas em Educação Especial nas sociedades recentes.

A seguir apresentamos, brevemente, os aspectos teórico-metodológicos que subsidiaram o processo de coleta e de sistematização de dados da pesquisa empreendida. Em seguida, apresentamos e discutimos os dados como tentativa de responder ao propósito deste texto.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No estudo intitulado *Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum*, objetivamos analisar a política educacional de atendimento praticado nas instituições especializadas em Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Na realização desse estudo, optamos pela metodologia de pesquisa do tipo etnográfico.

Pela via da pesquisa do tipo etnográfico, buscamos promover um contato direto com o campo de investigação, utilizando-nos de dispositivos que ampliassem nosso olhar sobre os processos e as relações que ali se instituem. De fato, a pesquisa do tipo etnográfico apresenta natureza descritiva, centrando-se sua principal preocupação no significado que as ações e os acontecimentos possuem para as pessoas e os grupos estudados (ANDRÉ, 1995).

Constituíram sujeitos dessa pesquisa: membros da equipe pedagógica das instituições especializadas (coordenador pedagógico, pedagogo, supervisor); docentes e profissionais da área clínica que atuam nas instituições especializadas; profissionais da área de gestão de recursos financeiros e/ou presidentes das instituições especializadas e familiares (pai, mãe ou responsável) das pessoas beneficiadas pelos serviços das instituições especializadas.

Participaram do estudo, efetivamente, quarenta e seis instituições especializadas, sendo vinte e seis APAE's e vinte Pestalozzis, localizadas nas diferentes regiões do

Estado. Como forma de organização territorial, para a coleta de dados, assumimos a divisão regional proposta pela SEDU em onze Superintendências Regionais de Educação (SRE)[19] nas quais agrupamos as instituições pesquisadas.

Na dinâmica de coleta dos dados, foram utilizados como ferramenta grupos focais; questionários; visitas às instituições especializadas; entrevistas coletivas semiestruturadas e estudo de documentos.

Os grupos focais tiveram a duração de quatro horas. Ao longo do encontro, desenvolvemos debates e reflexões objetivando: a) identificar as tensões, dilemas e possibilidades presentes nas instituições especializadas no que se refere à realização de suas atividades; b) conhecer as opiniões dos profissionais relativas à inclusão e ao financiamento da Educação; c) identificar a natureza dos atendimentos oferecidos nas instituições especializadas; d) identificar possíveis demandas na relação ensino na escola comum e a instituição especializada de ensino; e) identificar processo de formação continuada dos profissionais considerando os encaminhamentos político-pedagógicos intra e interinstitucional. Nessa etapa, também utilizamos um questionário com o intuito de complementar as informações dessas instituições.

Em um segundo momento, realizamos entrevistas coletivas que envolveram profissionais e familiares (pai, mãe ou responsável) das pessoas beneficiadas pelos serviços prestados por duas instituições especializadas que compunham o grupo de trabalho em foco. A primeira, localizada no município no qual realizamos as atividades do grupo focal, e a segunda, selecionada com base nos seguintes critérios: a) localização geográfica: proximidade em relação à sede de realização do grupo focal; b) caracterização da instituição; c) proporcionalidade entre APAE e PESTALOZZI.

As entrevistas coletivas também tiveram a duração de quatro horas. A primeira ocorreu na tarde do primeiro dia, após as atividades do grupo focal e a segunda, no dia seguinte, pela manhã, na outra instituição escolhida.

Nas entrevistas coletivas buscamos aprofundamento sobre: a) as representações, crenças, valores e opiniões dos profissionais a respeito do atendimento às pessoas com deficiência; b) a dinâmica dos atendimentos realizados pela instituição especializada; c)

[19] No Estado do Espírito Santo a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) agrupa os municípios em onze regiões administrativas, jurisdicionadas às Superintendências Regionais de Educação (SRE).

os processos vividos pela pessoa com deficiência na família, na comunidade, nas escolas comuns e/ou no campo de trabalho;

Para complementação, solicitamos às duas instituições envolvidas nessas entrevistas documentos que contivessem outros dados institucionais, por exemplo, a proposta de atendimento educacional especializado, os projetos desenvolvidos, projeto político-pedagógico, dentre outros.

Na pesquisa que realizamos, empenhamo-nos em desenvolver uma perspectiva teórico-metodológica que nos permitisse sistematizar os dados interpretando-os à luz de uma sociologia que, superando o presentismo, mantivesse estreita vinculação com a história. A perspectiva teórico-metodológica que assumimos neste estudo impõe considerarmos que "[...] as ciências não se desenvolvem num vazio" (ELIAS, 1994, p. 72). Suas causas, seus efeitos e seu desenvolvimento são próprios a uma situação humana específica.

Desse modo, no processo de sistematização dos dados, colocamo-nos diante da necessidade de descartar a imagem do indivíduo fechado ou solitário que existe antes e independente das relações, e de trabalhar na perspectiva de que a luta desenvolvida por cada pessoa pela satisfação de suas necessidades é orientada para os outros (ELIAS, 2005).

Assim, desde a elaboração dos instrumentos de coleta de dados (os roteiros das entrevistas, dos grupos focais, os questionários) aos contatos com os sujeitos da pesquisa, à sistematização e às análises dos dados, buscamos considerar a teia de relações vividas pelas pessoas envolvidas em nossa pesquisa. Investimos, permanentemente, em perceber o contexto de discussão, as tensões emergentes, as propostas, o movimento dos indivíduos e/ou grupos, os "encontros/desencontros" dos processos vividos (JESUS, 2008).

Acreditamos que essa atitude nos ajudou a compreender um pouco melhor aspectos da história pessoal dos sujeitos da pesquisa, pois, de alguma forma, subsidiavam as decisões e as escolhas que os sujeitos faziam quando respondiam às perguntas e discutiam as questões colocadas em debate, principalmente durante as entrevistas e os grupos focais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da década de 1990, em função da perspectiva inclusiva[20], especialmente na educação, os papéis e as funções das escolas comuns, bem como das instituições especializadas, passaram a assumir diferentes contornos. Essa nova perspectiva exigiu, e ainda exige, tanto das instituições especializadas quanto das escolas comuns, novas culturas organizativas.

Se por um lado, esse movimento contribuiu para a afirmação das instituições especializadas em Educação Especial como instância que perspectiva a participação social das pessoas com deficiência, por outro lado, também contribuiu para o robustecimento de análise que permitiram às pessoas com deficiência, aos seus familiares, bem como aos profissionais de diferentes áreas de conhecimento, inclusive aqueles que atuam nessas instituições, apresentarem questionamentos sobre a natureza dos serviços ofertados, os pressupostos de "desenvolvimento humano" que delineiam seu trabalho educativo e, mesmo, *o lugar* que ela ocupa no processo de legitimação de um modelo de Estado, por excelência, regulador contratual da sociedade industrial.

De uma forma ou de outra, acreditamos que esse processo tem concorrido para reconfiguração dos lugares ocupados pelas instituições especializadas nas sociedades recentes. De fato, diferente de momentos anteriores, nas relações que estabelece com os familiares das pessoas com deficiência, via de regra, as práticas discursivas presentes nas instituições especializadas reiteram as fragilidades nas políticas de inclusão escolar, como forma de justificar sua pertinência social na atualidade e os participantes do nosso estudo expressaram em seus relatos e depoimentos, diferentes aspectos desse processo. Vejamos.

Nos dados coletados, observamos que na relação com as famílias, a instituição especializada assume centralidade e evidente pertinência social à medida que desenvolve práticas de acolhimento às pessoas com deficiência solidarizando-se às

[20]Concebemos a educação inclusiva como um movimento de resistência às diversas configurações que se apresentam à exclusão social, de forma a promover mudanças nas atitudes sociais estabelecidas em relação às pessoas com deficiência, em busca de um novo paradigma socioeducacional que considere a singularidade própria da condição humana diante das perspectivas segregadoras que, por muito tempo, estiveram presentes na realidade desses indivíduos (MENDES; MOREIRA, 2001).

demandas de seus pais. Durante a entrevista coletiva realizada na APAE 7, uma participante relatou:

> [...] minha filha terminou o terceiro ano do Ensino Médio e aí? O que é que eu vou fazer com ela agora? [...] Procurei secretaria de educação, procurei prefeitura. Não tem escola, não tem professor, não tem mais. E aí? Ela vai ficar dentro de casa o tempo todo? A APAE aceitou (Mãe, APAE 7).

Na direção do que explicita essa participante, outros profissionais e familiares apresentaram questões relativas ao fato de o Estado não garantir diferentes possibilidades de atendimento às pessoas com deficiência que se encontram com idade acima da obrigatoriedade escolar. Por exemplo, atividades relativas à formação cultural, à formação profissional, artística e/ou esportiva.

Essa preocupação se associa aos dados coletados por meio dos questionários. Uma significativa parte dos sujeitos atendidos nessas instituições constitui o grupo de pessoas com idade superior aos 14 anos (49,7%). Do público atendido, os sujeitos com idade entre 0 e 5 anos totalizam 13% e aqueles com idade entre 6 e 14 anos, totalizam 37,3%. Ligado a essa observação, parece relevante mencionar o fato de que um número significativo dos sujeitos atendidos "chegou" às Instituições Especializadas em Educação Especial com idade acima dos 17 anos.

Merece destaque o fato de as narrativas dos diferentes participantes da pesquisa se reportarem, prioritariamente, aos sujeitos com idade superior aos 14 anos. Tal dado nos remete a alguns possíveis questionamentos. Poderíamos dizer que tais instituições vêm intensificando seus esforços no atendimento aos sujeitos dessa faixa etária? Destacar a relevância do atendimento aos sujeitos com idade superior aos 14 anos, nesses termos, evidenciaria a crença de que a perspectiva caritativa e assistencialista deva fundamentar o trabalho formativo-educativo das pessoas com deficiência? As declarações e preocupações dos participantes da pesquisa evidencia um processo ainda maior de exclusão para as pessoas com idade superior aos 14 anos? Deixando de mencionar os sujeitos com idade inferior aos 14 anos, estariam evitando discussões mais aprofundadas sobre a pertinência da frequência dessas crianças, desses adolescentes e desses adultos à escola comum?

De toda forma, essas declarações parecem reiterar a perspectiva caritativa que, historicamente, caracteriza o trabalho desenvolvido pelas instituições especializadas. Na nossa compreensão, tensões específicas podem emergir nesse processo, reconfigurando o lugar ocupado pela instituições especializadas se, entre outras questões, os responsáveis pela administração pública, para além de anunciar direitos, investirem mais significativamente no atendimento às demandas desses jovens, adultos ou idosos, reconhecendo a desigualdade de acesso aos bens e serviços a que estão submetidos.

Considerando as declarações dos participantes da pesquisa, observamos que em muitas situações, a *história produzida* nas relações que a instituição especializada estabelece com os pais, termina por legitimar as baixas expectativas quanto aos benefícios que a participação nos processo formativo-educativos na escola comum podem trazer para as pessoas com deficiência. Em uma das entrevistas coletivas, tivemos o seguinte destaque:

> [...] A minha menina vem desde dois anos e meio para cá. Eu aprendi a ser mãe com a ajuda dessa Instituição. Não é que a gente não quer que o filho vá para a escola comum, mas é porque lá os filhos não têm rendimento (Mãe, Pestalozzi 3)

Em outro momento, registramos a seguinte afirmação:

> [...] precisa perguntar aos pais como seus filhos são. Capacitar o professor. Fazer um estudo dos alunos. Começar de 6 a 7 anos, pois com mais idade não adianta ir para a escola (mãe – APAE 15).

Na direção desses argumentos, para os pais as instituições especializadas deveriam assumir precedência em relação a escola comum. Justificavam essa percepção destacando recorrentemente a falta de preparo dos professores do ensino comum para receberem seus filhos. Outra participante da pesquisa comentou:

> [...] meu filho teve uma regressão enorme ao ir à escola normal. Por que os professores não estavam preparados para receber esses alunos. [...] são os professores daqui (referindo-se à instituição especializada) que são capacitados para receberem os alunos. Que tem mais carinho, mais atenção [...] (mãe, APAE 8)

Partindo dessa crença, é que os familiares defendiam o "lócus" da instituição especializada como a única possibilidade de formação do filho. Um dos participantes da entrevista coletiva realizada na Pestalozzi 3, afirmou: "*[...] Eu atribuo o desenvolvimento de meu filho à professora que já trabalhou na APAE e está atuando na escola comum".*

Durante a entrevista coletiva na APAE 23, uma participante destacou:

> [...] volta e meia eu estava na escola, conversava com o professor. [...] Eles achavam que ela era preguiçosa, que não queria fazer. Aí ela chegava em casa, ela chorava, aí eu conversava com os professores, e olha que ela é bem diferente da maioria, porque ela interage, ela conversa, lê, escreve. Então o que eu vejo é que tem que ter um lugar com professores que tenham tempo e condições para cuidar deles [...] (Mãe – APAE 23).

Nessa mesma direção, na entrevista realizada na APAE 10, outro participante declarou: "[...] Na escola comum os professores são esforçados, correm atrás, mas não têm estudo para trabalhar com essas crianças [...]" (Pai – APAE 10).

Avaliando o desempenho de seu filho no ensino comum, uma participante declarou:

> O que eu vejo o meu filho fazer na escola comum é desenhar! É homem aranha, é Ben 10 [...] eu trago para vocês vê o caderno, só desenho. É desenhar e pintar, desenhar e pintar. Quer dizer, não dão uma atividade [...] A única coisa que ele aprendeu na escola pública até hoje foi isso, desenho (Mãe – APAE 7).

Outra mãe, participante dessa entrevista, observou:

> [...] Ele não aprendeu nada na escola, nessa primeira escola. Ele tem 14 anos e está na sexta série. Não sabe ler, nem escrever. Sabe aonde que ele aprendeu a escrever o nome dele e está aprendendo a escrever meu nome e tudo? É aqui na APAE [...] (Mãe – APAE 7).

Também ressentindo a falta de preparação dos professores, a falta de estrutura e de recursos na escola comum, uma participante da entrevista coletiva realizada na Pestalozzi 21 fez a seguinte declaração:

> [...] eu estive com minha filha aqui quando fundou a Pestalozzi. Aí eu fui embora. Fui morar em outro estado e quando voltei para cá, eu matriculei ela aqui. Com o trabalho deles (da Pestalozzi), ela melhorou

> bastante. [...] Minha filha vai para a escola, mais pela inclusão, porque ela não tem capacidade de aprendizado **[...] (**Mãe – Pestalozzi 21).

Por outro lado, para os participantes da pesquisa, o diferencial no trabalho das instituições especializadas vincula-se ao fato de elas acolherem os anseios e angústias das famílias fornecendo explicações e orientações aos pais sobre as especificidades da criança e realizando os encaminhamentos clínicos necessários à condição das pessoas com deficiência.

De fato, o nascimento de uma criança com deficiência, faz com que os pais reorganizem sua vida e contar com espaços que acolham essa criança e que dialoguem com os familiares sobre suas possibilidades educativas é primordial. Para os participantes da pesquisa, nessas situações, a instituição especializada figura entre os espaços propícios a esse acolhimento.

Conforme relataram alguns participantes da pesquisa, para a família é um alívio conhecer/descobrir o "problema" do filho. Entretanto, insistimos na necessidade de avançar um pouco mais. O laudo constitui um aspecto importante para a consolidação de saberes e de práticas no campo da Educação Especial, mas a emocionalidade envolvida na *descoberta* da deficiência nos mostra, de maneira inequívoca, que o laudo representa um ponto de partida e um referente que baliza as inter-relações e que, certamente, pode ser (re) significado no fluxo dessas mesmas inter-relações. *Descobrir a deficiência* é uma tarefa que permanece em aberto, tanto em relação ao passado quanto em relação ao futuro, independente da área de conhecimento envolvida nessa empreitada.

Assim é que, tensões específicas podem emergir na relação instituição especializada e famílias das pessoas com deficiência beneficiadas pelos serviços dessas instituições, à medida que os indivíduos envolvidos nesse processo passarem a compreender a deficiência, "[...] como uma decorrência muito mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais própria de quem tem alguma limitação orgânica" (CARNEIRO, 2006, p. 145).

Assumindo a perspectiva de que, em inter-relações, os indivíduos constroem símbolos e esses constroem os indivíduos e moldam as relações que eles estabelecem,

compreendemos melhor a crença alimentada pelos pais de que seus filhos precisam de alguém que possa cuidar somente deles no contexto escolar ou a expectativa de que, se os filhos não tiverem acesso à escola desde cedo, com mais idade já não adianta mais. Vale considerar que esses sentimentos foram nutridos ao longo das últimas gerações a partir dos conhecimentos sobre deficiência sistematizados pelas áreas médica e psicológica.

Guardadas as vantagens e as contribuições dessas áreas de conhecimento no campo da Educação Especial, é preciso não desconsiderar o fato de que, em grande parte dos casos, esses estudos, hora estiveram pautados numa abordagem que compreende o indivíduo como o produto das estruturas sociais, hora numa perspectiva que compreende a deficiência a partir de si mesma, ou a partir do próprio indivíduo que a porta, um *Homo clausus*, que existe antes e independente das inter-relações. Numa ou noutra compreensão, esses estudos terminavam por ignorar o fato de que as representações de si, a *diferença* e *o outro*, são construções histórico-sociais que emergem nas inter-relações.

No âmbito da escolarização, também num jogo permanente de forças, às vezes velado, às vezes explícito, essas explicações de cunho médico-psicológico assumiram centralidade, produzindo vieses que fizeram prevalecer o terapêutico em detrimento do pedagógico, como também, legitimaram a crença de que o aluno com deficiência é, antes, um doente e que apenas depois de deixar de ser doente pode ser estudante (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2006).

Polarizando as noções de indivíduo e sociedade no âmbito das práticas pedagógicas, a escolarização de estudantes com deficiência se organizou a partir de uma baixa expectativa quanto às potencialidades educativas desses estudantes. Assim, para muitos pais, o *carinho*, a *atenção*, o *cuidado* e a *proteção* precisam assumir centralidade no trabalho educativo realizado com os filhos que apresentam deficiência, enquanto os aspectos relativos aos modos de apropriação dos conhecimentos (símbolos sociais significativos) que garantem a orientação e a comunicação em nossas sociedades recentes, terminam relegados a um segundo plano.

O dados sistematizados arregimentam elementos que, não somente problematizam tais explicações e percepções, mas evidenciam a necessidade de reflexões mais profundas acerca dos processo de formação inicial e continuada implementados recentemente. Na nossa compreensão essa questão tem implicações diretas na centralidade que os pais atribuem às instituições especializadas em Educação Especial nos processos formativo-educativos das pessoas com deficiência.

Os dados coletados também nos permitiram observar que iniciamos um novo século com bastante dificuldade em consolidar e disseminar saberes mais evidentes que nos ajudem a reconhecer o direito que as pessoas com deficiência têm de serem compreendidas na sua condição, de viver *uma vida* que, em muitos sentidos, é diferente do modo de vida *dos outros* com os quais mantem laços de interdependências.

Assumindo essa perspectiva, uma série de debates e de embates teóricos e práticos ganham eco na arena de lutas pela garantia de espaços e de serviços mais qualificados às necessidades das pessoas com deficiência. Essa parece ser uma questão central

Fundamentados nas declarações dos pais, caberia questionar, por exemplo, *se* e *em que medida*, no contexto das políticas educacionais recentes, a sobrevivência das instituições especializadas em educação especial não estaria vinculada a realização de um atendimento (ou trabalho) que a administração pública ainda não democratizou e/ou oferta de maneira precária e insuficiente à população.

Registramos, finalmente, nossa compreensão de que a *emocionalidade* envolvida na *descoberta* da deficiência nos diz muito sobre as tensões vividas nas figurações sociais e, em decorrência, delineiam o *o que*, o *como* e o *quanto* precisamos investir na educabilidade das pessoas nessa condição. Não diferente de outros sentidos e sentimentos, a noção de deficiência não se constitui num vazio sociológico e histórico. Ela ganha sentido e significado social no entrelaçamento com outras concepções, também elas, em curso e em *processualidade*.

4. CONSIDERAÇOES FINAIS

Das reflexões desenvolvidas neste texto, observamos que embora no Estado do Espírito Santo tenhamos adotado uma Política de Educação na perspectiva da inclusão escolar, ainda temos muitos desafios a enfrentar para a garantia do atendimento às demandas da pessoa com deficiência e, em alguns casos, aos seus familiares.

Acentuamos a necessidade de a administração pública adotar políticas que superem a lógica de Mercado que motiva a competição entre diferentes instituições sociais na aquisição de recursos públicos que subsidiem seu funcionamento para atender às demandas das pessoas em situação de deficiência. A esse respeito vale considerar a perspectiva de Barroso (2001, p. 746) quando observa que "[…] falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito.

Reiteramos que tensões específicas e muito diferenciadas são vividas na teia das relações que os pais estabelecem com os profissionais que lidam com seus filhos. Em muitas situações, a *história produzida nessas relações*, termina por legitimar as baixas expectativas quanto à *educabilidade* das pessoas com deficiência, inclusive quando matriculadas no ensino comum.

Na nossa compreensão, as baixas expectativas quanto à educabilidade de pessoas com deficiência constitui o obstáculo mais significativo quando pretendemos que, de fato, os pais e os profissionais apostem no trabalho educativo desenvolvido pela escola comum. Esse obstáculo se apresenta robusto, afinal, o laudo médico e a sobreposição do trabalho clínico em relação ao pedagógico aparecem com ímpeto nas políticas educacionais estabelecidas e praticadas nos anos recentes.

A este respeito vale destacar nossa expectativa de que a Secretaria Estadual de Educação desenvolva ações mais articuladas com a escola, dialogando com os profissionais do ensino de maneira que o conhecimento relativo à educabilidade da pessoa com deficiência seja apropriado e *significado* pelos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo – pais, professores do ensino comum, professores especialistas, diretores, equipe técnica e de gestão escolar e profissionais que atuam na administração dos sistemas de ensino. Dessa ação podem emergir tensões que contribuam para a superação de atitudes estigmatizadoras

que limitam o percurso formativo-educativo do aluno em situação de deficiência, reconfigurando lugares na relação instituição especializada, famílias e escola comum.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1995.

BARROSO, J. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, 2008. p. 1-15.

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 5 de outubro de 1988**.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. RESOLUÇÃO No 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BUENO, J.G.S. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M.C.(Org). **Desigualdade e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social**: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-152.

ELIAS, Norbert. **Conocimiento y poder**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta,1994.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes da educação especial da educação básica e profissional na rede estadual de ensino**. Versão preliminar, 2008.

_____. Secretaria De Estado Da Educação Conselho Estadual De Educação. **Resolução CEE/ES No. 2.152/2010**. Dispõe sobre a Educação Especial no

Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Diário Oficial em 26/02/2010

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNÍCIPIOS CAPIXABAS: PROCESSOS CONSTITUDOS PELOS GESTORES PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Almeida, Mariangela Lima de

Vieira, Alexandro Braga

Silva, Rayner Raulino e

Universidade Federal do Espírito Santo/BR

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir os diferentes processos de formação continuada de profissionais da Educação desencadeados a partir do Curso de Gestores Públicos de Educação Especial. Discute de modo singular, o caso do grupo de gestores-cursistas da Região Sul do Estado do Espírito Santo, Brasil. A perspectiva teórico-metodológica assumida na formação foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Analisa os desdobramos das propostas de formação continuada instituídas pelos gestores em seus planos e projetos de intervenções, bem como os movimentos vividos na implementação dessas propostas. Observa-se que os gestores/cursistas propõem ações de formação continuada formação para os gestores das escolas e secretarias/SREs, para professores da Educação Especial/AEE e para os professores de sala comum. Vale destacar, a busca pela parceria nessas propostas. Muitas delas foram construídas de forma colaborativa entre os municípios e superintendências.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Especial. Gestores Públicos.

Abstract

This article aims to discuss the different processes of continuous training of education professionals triggered from the School of Public Managers Special Education. Discusses a unique way, the case of group-managers of the course participants southern state of Espirito Santo, Brazil. The theoretical-methodological training was undertaken in the action-research in a collaborative-critic perspective. Analyzes the unfold of

continuing education proposals introduced by managers in their plans and intervention projects, as well as the movements experienced in the implementation of these proposals. It is observed that managers / course participants propose actions continuing education training for school managers and secretaries / SREs, for teachers of Special Education and teachers' lounge. It is worth noting, the search for partnership in these proposals. Many of them were built collaboratively between municipalities and superintendents.

Keywords: Continuing Education. Special Education. Public Managers

Considerações Iniciais

Nas últimas décadas, ganharam força os debates e as ações políticas em favor da universalização do ensino, o que fortaleceu os pressupostos da inclusão escolar. Esse movimento abriu caminhos para que grupos sociais desacreditados para a vivência escolar ganhassem espaço na escola.

Dentre os grupos que obtiveram o direito à Educação, destacamos os sujeitos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por longas décadas, esses sujeitos foram encaminhados para instituições especializadas pelo fato de serem considerados como incapazes de se adequar aos pressupostos de uma perspectiva de escola que primava pela competitividade, pelo individualismo e pela produção de conhecimento para atender às demandas da sociedade capitalista.

Assim, com vistas a alcançar a universalização do ensino, também ganharam destaque as reflexões sobre a importância de os profissionais da Educação serem valorizados e obterem melhores condições de trabalho para darem conta de uma população de estudantes que trazem percursos diferenciados de existência e de aprendizagem, bem como experiências e contextos culturais que rompem com o padrão de aprendiz que por longos anos os sistemas de ensino procurou cultivar.

Na área de Educação Especial, um dos grandes desafios que tem se colocado nos últimos anos, diz da formação de profissionais, principalmente diante das diretrizes e propostas de inclusão escolar. Se considerarmos a formação de gestores de Educação Especial, esse é um assunto ainda insipiente. Os resultados de pesquisas realizadas na área da Educação Especial no Estado do Espírito Santo apontam para fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas (JESUS, 2008; JESUS, 2009; JESUS, 2011).

Nessa linha, o corpus de conhecimento constituído a partir de diferentes pesquisas aponta, também, para a necessidade de investimentos na formação de gestores em Educação Especial, mediante as diretrizes que vêm sendo construídas, tanto em âmbito nacional quanto estadual para a modalidade na perspectiva da inclusão escolar. Esse contexto nos levou, enquanto grupo de pesquisa[21], a investigar a formação continuada de gestores de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Colocamo-nos como desafio construir um processo formativo pela via da pesquisa-ação na parceria entre Universidade e Secretaria Estadual de Educação/ES.

Este artigo tem por objetivo discutir os diferentes processos de formação continuada de profissionais da Educação desencadeados a partir do Curso de Gestores Públicos de Educação Especial. Discute de modo singular, o caso do grupo de gestores-cursistas da Região Sul do Estado do Espírito Santo.

A formação dos profissionais da Educação no contexto da Educação Inclusiva

Certamente, não há como negar que precisamos de formação para lidar com as questões da educação e diversidade, que é preciso promover diálogos entre a Pedagogia e as outras ciências para compreendermos melhor o humano e problematizar o papel social da escola no trabalho educacional com nossas crianças, mas, antes de tudo, é preciso pensar que,

[21] Grupo de Pesquisa Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar-CNPq.

> [...] se os seres humanos fossem puramente determinados e não 'seres programados para aprender' não haveria por que na prática educativa apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não haveria por que falar de educação para a decisão, para a libertação (FREIRE, 1993, p. 12).

A necessidade de ruptura da escola, como instituição pensada para poucos e quando aberta ao trabalho educacional com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, configurada na dependência de diagnósticos clínicos para a elaboração de trabalhos diversificados, reforça a necessidade de ressignificação dos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, pois a formação que recebemos, realmente, não nos tem ofertado condições para lidar com as questões que hoje temos nas escolas.

Por isso, Jesus (2005, p. 206) argumenta que,

> [...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

Ao analisarmos o compromisso social das instituições de educação básica no processo educacional de alunos apoiados pela Educação, somos levados a concordar com Alarcão (2001), quando salienta que é necessário produzir mudanças no cenário educacional e no contexto da escola. Mudar no sentido de fazê-la percorrer novos caminhos em função da gestão de outras práticas organizativas, de novas concepções curriculares, de diferenciadas estratégias avaliativas e de possibilidades de instituição de contextos de aprendizagens que beneficiem todos os seus alunos.

Para essa mudança paradigmática, Nóvoa (1992) nos diz que necessitamos falar de professores críticos, reflexivos, pesquisadores, detentores de conhecimentos e, nessa mesma linha de raciocínio, em investimentos na formação docente por serem esses processos necessários para se estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

> A autonomia docente não é uma qualidade presente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, por parte do professor, de sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. Isto só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se perceba como ator de sua história, como sujeito 'empoderado', habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis (SANTORO; LISITA, 2004, p. 10).

Tais movimentos nos fazem pensar na necessidade em promover rupturas com perspectivas de formação docente centradas na transmissão de conhecimentos técnicos, que centralize o educador como eixo principal do processo ensino-aprendizagem e que valorize práticas que o coloca como aquele que tem a função de vigiar, aconselhar os educandos e ainda ensinar conteúdos programáticos para depois corrigi-los, objetivando verificar as aprendizagens dos alunos a partir de uma perspectiva "bancária" de educação que atribui ao educador o papel de disciplinar a entrada dos educandos no mundo e, conseqüentemente, fazê-los imitar as relações nele estabelecidas.

Em frente a esses movimentos, necessitamos falar em processos formativos que valorizam a relação teoria-prática, a reflexão crítica sobre os avanços e retrocessos da ação educativa, o contexto da sala de aula onde o ato de ensinar e aprender se realiza, a instituição de culturas pedagógicas emergidas pela via de olhares prospectivos.

Por isso, cabe valorizar perspectivas de formação que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado aos alunos.

O desenvolvimento de políticas de formação continuada configura-se como possibilidade para os professores emergirem das situações enfrentadas em sala de aula que, muitas vezes, parecem insolúveis, para sobre elas refletir, tomar fôlego e retomar esses trabalhos, dialogar com seus pares e construir novas possibilidades de atuação, confrontando-as com aportes teóricos que também procuram compreender o trabalho escolar na perspectiva da diversidade, pois tornar-se professor é, de fato, investir no

futuro, é trabalhar, cotidianamente, nas e sobre as aprendizagens (MEIRIEU, 2006).

Nesse movimento, o desafio é formar professores que saibam buscar, na reflexão crítica da práxis e no entrelaçamento da teoria-prática, possibilidades para dialogar com a diversidade trazida pelos educandos para o contexto educacional. Por isso, argumentamos em favor de educadores que, em frente à resistência de seu aluno em participar de sua proposta pedagógica, também não recua, não abre mão do seu ofício de ensinar.

Para que essa situação se efetive, necessitamos de formação para todos os profissionais da Educação, por ser esse um possível caminho para o reconhecimento de que a Educação é um direito de todos, principalmente pelo fato de estar conjugada ao desenvolvimento do humano e da sociedade. Para tanto, Nóvoa (1992, p. 28) nos diz que "[...] é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico", principalmente ao considerarmos que a formação do educador se alimenta "[...] de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado (educado)".

O Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial

O Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial foi desenvolvido pela Universidade Federal do Espírito Santo em parceria com a Secretaria de Estado da Educação – SEDU – no período de março a novembro de 2011[22]. Envolveu 104 profissionais indicados pelas Superintendências Regionais e pelas Secretarias Municipais de Educação como gestores responsáveis pela coordenação da Educação Especial nas redes públicas de ensino capixabas. O curso teve carga horária de 200

[22] O curso constitui-se em um dos momentos da pesquisa "Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para formação continuada de gestores públicos de Educação Especial" realizado no período 2010-2012, financiada pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Coordenada pela Profª Denise Meyrelles de Jesus, com Coordenação Adjunta da Profa. Mariangela Lima de Almeida e do Prof. Edson Pantaleão.

horas (104 presenciais e 96 não presenciais) e se desenvolveu a partir do seguinte caminho metodológico.

Inicialmente fizemos contato com as Secretarias e Superintendências de Educação para informar sobre o curso e convidar um profissional responsável pela Educação Especial para uma reunião. Como a Rede Estadual de Ensino se organiza por 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE) para atender jurisdicionalmente aos 78 municípios capixabas, fizemos a opção de realizar uma reunião na UFES agregando os profissionais da região metropolitana e as demais regiões por meio de um reagrupamento das Superintendências, respeitando as suas proximidades.

Na primeira reunião, foi externada a importância do investimento na formação dos gestores públicos em Educação Especial e o interesse do grupo sistematizador (Grupo UFES) constituir o currículo do curso em diálogo com as necessidades vividas pelos gestores em seus contextos de atuação. Para tanto, foi apresentada a questão: o que precisa conhecer um gestor de Educação Especial para instituir políticas públicas educacionais inclusivas? Os participantes elencaram várias questões que foram sistematizadas para compor o currículo do curso em questão.

As questões elencadas pelos gestores constituíram os seguintes blocos de assuntos a compor o currículo do curso: a) contextualização histórica da deficiência e da Educação Especial; b) políticas de Educação e da Educação Especial no Brasil; c) gestão de sistemas de ensino; d) gestão escolar e interfaces com a gestão de sistema; e) intervenção pedagógica com os sujeitos da educação especial; f) os sujeitos da Educação Especial; g) socialização dos planos de trabalho para intervenção nas realidades locais.

O segundo movimento foi apresentar a proposta curricular para os participantes do curso e apresentar as diretrizes de seu funcionamento. Concluída essas etapas, os gestores participaram de encontros formativos na universidade para aprofundamento teórico-prático dessas questões. Os encontros ocorreram mensalmente (março a

novembro de 2011), sempre às quintas e sextas-feiras. Além das atividades presenciais, o curso trazia como proposição uma parte não presencial composta de leituras de textos relacionados aos assuntos explorados e a elaboração de um plano de trabalho e de um projeto de intervenção a ser apresentado no final do curso. Os planos tinham por objetivo a reestruturação das demandas do Setor de Educação Especial (ou a criação do mesmo em muitos municípios) e os projetos seria a execução de uma ação prevista no plano de trabalho.

A terceira fase do curso foi a elaboração desses planos e projetos, bem como a negociação nos contextos de atuação dos gestores para a execução dessas propostas. Para essas atividades, os gestores contaram com a assessoria de alunos e professores do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFES, por meio de reuniões na universidade ou na sede das Superintendências Regionais da Educação, no mesmo formato para a composição do currículo do curso.

O grupo de pesquisadores teve a participação de professores doutores, doutorandos, mestrandos e graduandos do Centro de Educação/UFES. Quinzenalmente nos reuníamos para planejar e refletir o processo de formação-ação com os gestores. Foram nesses momentos em que buscávamos conciliar as demandas dos gestores com as nossas, que fomos exercitando a negociações entre nossos próprios entendimentos e anseios.

Da proposta de elaboração dos planos de trabalho à constituição dos grupos reflexivos-colaborativos

Como parte das horas não-presenciais do curso, propusemos a construção de um Plano de Trabalho acompanhado da constituição de um projeto de intervenção, que teve como objetivo a (re) estruturação do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação ou da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Essas ações seriam implementadas no ano de 2012. Apostávamos na perspectiva do processo de reflexão-ação-reflexão e na assunção desse movimento como disparador de novas-outras

políticas públicas para a área da Educação Especial (PASSERINO, 2011; GONÇALVES, 2008; JESUS, 2008).

Nossa intenção foi a de que os municípios e as superintendências pudessem construir redes de colaboração, uma vez que, um projeto dessa natureza tem como propósito a transformação de uma determinada realidade, entendida aqui como uma demanda, uma necessidade identificada no processo de diagnóstico da realidade em questão. Nesses termos, além de aspectos pedagógicos e administrativos, o projeto assume um caráter político. Meirieu (apud, JESUS, 2008, p. 153) nos auxilia nessa perspectiva quando aponta para a necessidade de "dialogar, propor, construir, instituir possibilidades/experiências que possam motivar o outro" .

Nesse sentido, na perspectiva assumida na formação sustentada pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos planejar atividades em que os sujeitos fossem autores do processo e sujeitos de conhecimento. Essa autoria seria então sustentada pela constituição de *grupos de reflexão-colaboração,* em que os gestores-autores pudessem apoiar-se mutuamente, partilhar ideias e construir propostas de ações políticas.

Organizamos grupos, de forma aproximar SRE´s de uma mesma região do Estado (norte, centro e sul), bem como os municípios que lhes são jurisdicionados. Buscamos mediar a constituição de redes de colaboração entre as superintendências e as secretarias municipais e, também, entre os próprios municípios, na elaboração dos planos de trabalho/projetos de intervenção. Uma colaboração que pudesse ser mola propulsora de parcerias nas proposições e ações previstas para o Setor de Educação Especial. Apostávamos nos "[...] processos grupais, [em um] desenvolvimento coletivo, embora nada estivesse estabelecido de antemão" (JESUS, 2007, p. 164).

Organizamos cinco grupos de acordo com a região geográfica. No geral, foram compostos por duas a três superintendências e seus respectivos municípios. Os grupos tinham de 17 (dezessete) a 27 (vinte e sete) cursistas, assim, havia a impossibilidade de organizar grupos com um mesmo número de profissionais, considerando que o objetivo era garantir a proximidade entre os municípios.

Desse modo, o processo de orientação e acompanhamento dos grupos deu-se de dois modos concomitantes: encontros centralizados na UFES e encontros descentralizados em diferentes sedes de SREs e Secretarias Municipais de Educação do Estado do Espírito Santo. As discussões foram desde o planejamento e elaboração inicial do plano, a socialização e partilha das tensões na elaboração, a constituição de parcerias para construção dos projetos e discussões/debates sobre ações e questões que envolvem a gestão em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

As possibilidades de formação continuada instituídas pelos gestores a partir dos planos e projetos de intervenções e os movimentos instituídos para a execução dessas propostas

Neste momento, buscamos discutir os desdobramos das propostas de formação continuada construídas pelos gestores em seus planos e projetos de intervenções, bem como os movimentos vividos na implementação dessas propostas por dois grupos reflexivos-colaborativos: o grupo 4 e o grupo 5, ambos da região Sul do Estado/ES. O grupo 4 composto por treze Secretarias Municipais de Educação e uma Superintêndencia Regional de Ensino, e o grupo 5 por quatorze Secretarias Municipais de Educação e duas Superintendências Regionais de Ensino, que apresentaram diversidade na constituição e organização do setor de Educação Especial.

Desse modo, ao analisarmos os planos de trabalho e os projetos de intervenção desses gestores, observamos que propõem ações de formação continuada de profissionais da Educação. Buscam na formação continuada respaldo para potencializar o acesso, a permanência e o envolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem.

Observamos que alguns focalizam a formação de gestores das escolas e secretarias/SREs, outros formação de professores da Educação Especial/AEE e outros formação dos professores de sala comum.

Ao analisar as intencionalidades presentes, percebemos que todos os projetos de intervenção que focavam a formação de profissionais da Educação, de modo geral, visavam preparar os profissionais para efetivar o atendimento ao público-alvo da Educação Especial no ensino regular e numa perspectiva inclusiva. Como podemos destacar:

> Nossas escolas necessitam de uma transformação. Precisam de profissionais que desencadeie ideias junto à comunidade escolar buscando superar desafios. Para que essa evolução aconteça é necessário uma conscientização e comprometimento de todos os envolvidos. [...] importância discutir numa dinâmica de estudo de grupo, dificuldades, fragilidades e propor através de planos de intervenção escolar e conforme cada realidade, soluções. Sabemos que a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos. É necessário que os profissionais, considerados agentes da transformação da escola, sejam preparados adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos e que a eles sejam oferecidos cursos e formações com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptação no currículo escolar, por exemplo. (PROJETO DE INTERVENÇÃO D, p. 2).

Os princípios para a formação de professores encontrados nos projetos da Região Sul se pautam, principalmente, por: possibilitar conhecimento sobre a legislação relativa à Educação Especial; possibilitar conhecimento específico e técnico dentro da Educação Especial; criar espaço para reflexão sobre questões didáticas e metodológicas do trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial e sensibilizar os profissionais da Educação para uma nova postura com perspectiva inclusiva.

> Fortalecer os professores para o melhor acompanhamento da prática na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Formar na equipe pedagógica a prática do trabalho colaborativo (PROJETO DE INTERVENÇÃO E, p. 3).

Vale destacar, a busca pela parceria nessas propostas. Além disso, muitas delas foram construídas de forma colaborativa entre os municípios e superintendências. Visto que, nessa construção, tínhamos a intenção de propiciar aos participantes-autores momentos de reflexão-ação-reflexão crítica e colaborativa da realidade.

Por meio da construção dos projetos, os gestores buscaram diagnosticar as demandas locais, a observar seus contextos com olhar mais minucioso. Alguns buscaram ouvir os

profissionais das escolas por meio de questionários e entrevistas. Outros destacam que foi por meio do Curso de Formação que a demanda foi desvelada.

Assim, ao diagnosticar as demandas, os gestores-autores constroem, de forma colaborativa, suas estratégias de mudança da realidade, visto que projetos de intervenção dessa natureza têm como princípios a compreensão e transformação da realidade. Os gestores-autores de suas propostas nos dizem:

> A partir do curso de gestores reconheceram a realidade a qual se situam de: gestores dos municípios são indicados pelo poder executivo, sem, contudo ter como pré-requisito qualquer curso de formação na área de gestão. Neste contexto de muitas perguntas sem respostas, das inquietações sobre as práticas e teorias das gestões escolares [...] fomentou-se a necessidade de realizar um curso de formação de gestores, pedagogos, técnicos da SEMED e SRE em Educação Especial, para contribuir com a qualificação do gestor e garantir efetivação do direito à educação inclusiva (PROJETO DE INTERVENÇÃO A, p. 2).

Esse trecho, extraído de um dos projetos construído por um grupo de cinco profissionais (três municípios e uma SRE), traz como objetivo: "Integrar parcerias entre os municípios de AC[23], B, LT e Superintendência Regional de Educação de AC" (PROJETO DE INTERVENÇÃO A, p. 4) . Das estratégias de planejamento previstas merecem destaque:

> [...] 3) Aplicação de questionário aos gestores, para levantamento de dados sobre o conhecimento da temática: Educação Especial, Educação Inclusiva, Alunos Especiais, Deficiências, Legislação e Atendimento Educacional Especializado; 4) Reunião com gestores e pedagogos para identificação de temas para elaboração do curso de formação de gestores em educação especial; 5) Encontro das redes parceiras para análise e planejamento do curso de formação de gestores em educação especial; 6) Apresentação do curso de formação de gestores em Educação Especial aos gestores das redes parceiras (PROJETO INTERVENÇÃO A, p. 5).

Interessante observar que o grupo de gestores decide construir o currículo do curso a partir das necessidades gestores das escolas. Assumem a dinâmica da pesquisa que estão envolvidos, e assim, um dos princípios da pesquisa-ação: negociação das demandas. Essa negociação será viabilizada pelos processos de conhecer-compreender a realidade,

[23] Os nomes dos municípios e superintendências serão abreviados no sentido de manter o anonimato dos mesmos.

que ocorre por meio da construção de relações com os atores, nesse caso, os gestores e pedagogos das escolas. É quando os gestores-autores das secretarias/SREs reconhecem que são os atores que têm o conhecimento das tensões, dos desafios a serem superados. Ambos possuem conhecimentos que precisam ser considerados. Numa concepção emancipatória da relação entre sujeitos, a pesquisa-ação traz a possibilidade de uma nova sensibilidade na busca pela autonomia dos homens; emancipação alcançada pelo entendimento, como nos diz Habermas (apud TESSER, 2001), nesta perspectiva. A relação busca o entendimento pelo diálogo com vistas à mudança.

A rede de colaboração entre municípios e superintendência é destacada por esses gestores, principalmente pela via de reuniões de planejamento, análise e apresentação para as redes de ensino. Essa colaboração, que se inicia com os grupos reflexivos-colaborativos, vemos também em outros projeto de intervenção: "As ações políticas se efetivarão em cada município de acordo com sua realidade numa perspectiva de ações colaborativas entre as secretarias e também nos próprios municípios [...]" (PROJETO DE INTERVENÇÃO B, p. 6).

Em sendo assim, ao retornarmos aos municípios em 2012 para discutir com os gestores o processo de materialização dos planos e projetos de intervenção, bem como o desenvolvimento das ações políticas, percebemos que alguns municípios já haviam iniciado suas dinâmicas formativas. Puderam, assim, socializar com os demais gestores as parcerias e as discussões produzidas nos cotidianos das Secretarias de Educação para colocar em ação essa iniciativa.

> Nosso plano tem várias ações. Delimitamos uma para iniciar os trabalhos. Optamos pela formação em virtude da demanda que temos sobre discussões como a avaliação, legislação, currículo, prática pedagógica. Temos também alguns professores que rejeitam a inclusão, então, a formação pode ajudar esse profissional a criar outro olhar. Já começamos a formação. São encontros mensais e os professores não recebem remuneração para participarem. Optamos por uma formação aberta e com adesão voluntária. É à noite, porque a maioria dos professores tem carga horária maior de trabalho durante o dia. Inicialmente, faríamos cinco encontros, mas agora faremos um seminário de fechamento. Estão envolvidos professores de Educação Infantil, do Fundamental, gestores, pedagogos, coordenadores e a própria Secretária de Educação. Temos 70 inscritos e a ideia foi fazer

> uma formação bem dinâmica que levasse os professores a realizar movimentos dentro das escolas (REDE DE ENSINO A).

Para a efetivação dessa dinâmica de formação, a representante desta rede de ensino informara que mantivera a Secretária de Educação atualizada sobre as questões discutidas no Curso de Formação de Gestores em Educação Especial. Esse movimento contribuiu para que encaminhamentos fossem desencadeados para que a formação se efetivasse. Buscaram por profissionais da universidade para condução das discussões, parcerias com o setor financeiro para custeio dos trabalhos dos palestrantes e apoio de uma dirigente escolar para cessão do espaço físico para o desenvolvimento da formação.

Na oportunidade, o gestor podia sinalizar alguns frutos que vinha colhendo dessa proposta de formação, pois informava que os professores faziam uma avaliação positiva do investimento formativo, dizendo "[...] No início pensei: como sair da escola seis horas, já bastante cansada, para participar da formação? Mas o que temos tido a oportunidade de discutir está relacionado com o que vivo na escola. Isso tem feito a diferença no curso".

Neste município, havia abertura para os profissionais da Rede Estadual participarem da formação, evidenciando a possibilidades de parcerias entre as Secretarias de Estado e as Municipais para promoção de políticas públicas favorecedoras da inclusão escolar e da formação de professores.

Como a formação continuada se fazia presente na agenda de várias Secretarias de Educação o assunto foi amplamente discutido no transcorrer do encontro. Podíamos perceber que algumas redes de ensino apresentaram maiores facilidades de executar a dinâmica, enquanto outras o processo era realizado, mas com vários desafios que atravessavam o investimento.

> Começamos pela formação. Tivemos briga na porta da Secretaria de Educação para fazer a formação. Foram 180 pessoas que conseguimos colocar e ainda temos 60 profissionais esperando para entrar. Optamos por uma formação mais geral e não específica para trabalhar uma determinada deficiência. A Secretaria de Educação contratou uma

> equipe que montou a grade do curso. Já fizemos dois encontros. É um curso de 280 horas. Faremos em torno de 15 encontros. Os encontros são quinzenais. Temos uma turma na segunda e outra na quinta. Com esse curso, fico pensando o que leva as pessoas a buscarem pela formação. Na formação, o pessoal que conseguiu entrar não gostou da proposta, achou demais as exigências, porque não querem ler e escrever um artigo. Alguns queriam que diminuíssemos o número de encontros, mas mantivéssemos a carga horária do curso. Muitos disseram que procuraram o curso para receber o certificado. Temos também aqueles que levam o curso a sério. Mas essa onda é por causa do processo de DT do Estado que faz o professor ter certificado para conseguir trabalho. Muitos estão buscando a formação não porque querem aprender, mas para ter título para conseguir emprego (REDE DE ENSINO B).

Analisando o contexto apresentado pela representante da rede de ensino, precisávamos concordar com Tardif (2002, p. 287), quando nos diz que "[...] as fontes da formação profissional de professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente".

No entanto, sinaliza Nóvoa (1992, p. 25) que "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional".

Ainda em relação à formação continuada, tivemos exposições que evidenciaram que alguns gestores colocaram em "suspensão" o projeto. A rotatividade de profissionais que coordenam a Educação Especial nos cotidianos das Secretarias Municipais de Educação dificulta que planos e projetos ganhem sustentação. Há o reconhecimento da importância da formação continuada dos professores, no entanto, muitas vezes, as políticas se encerram por não serem políticas de Estado e sim de governo.

> Não estou mais na SEME e sim na escola. Há outra pessoa respondendo pela Educação Especial. O projeto não foi pra frente. Na verdade, se eu tivesse possibilidade, mudaria o projeto, porque o município precisa mesmo de uma formação mais geral sobre inclusão escolar, mas a Secretária de Educação queria uma capacitação em Libras e em Deficiência Visual. Deixei tudo arrumadinho. Tinha uma lista com 30 a 35 pessoas. Não queria obrigar a pessoa a fazer a

> formação, por isso seria por adesão. Tenho falado com a secretária para não deixar a ideia morrer. Agora que estou na escola vejo a necessidade de um curso de Educação Especial. Eu que fiz o curso da UFES, pude abrir a minha mente, mas preciso de mais curso. Fico pensando, então, no que passa na cabeça dos professores que não tiveram essa oportunidade (REDE DE ENSINO C).

Outra situação que a atravessa a execução dos projetos de formação continuada é a própria demanda de trabalhos que o gestor de Educação Especial exerce dentro de seus contextos de trabalho. Em alguns contextos, não há o setor de Educação Especial e sim um profissional que é a referência para a modalidade. Como ele não tem a Educação Especial como sua única linha de ação, divide essa atribuição com outras funções. Em outros, até há o setor de Educação Especial, mas ele se resume em apenas um único profissional que precisa executar uma pluralidade de ações.

> Nosso projeto trata da formação do professor regente de classe. O professor de Educação Especial precisa de formação, mas entendemos que ele já tem uma formação. Nosso público de formação é o professor de 1ª a 4ª série. Começamos o ano com a expectativa de executá-lo, mas as demandas que enfrentamos aqui no setor ainda não permitiram. Não estamos parados, mas não conseguimos começar. A Educação Especial tem um fluxo enorme. Temos 70 escolas e 40 salas de recursos. Contratamos mais de 180 professores só para a área de deficiência mental. Ainda há demanda de intérpretes e cuidadores. Atendemos 12 municípios. Esse ano tivemos mudanças na carga horária dos professores por causa do planejamento. Tivemos reuniões constantes. Já pedi uma reunião com os pedagogos, mas não consegui espaço (REDE DE ENSINO D).

Desse modo, os gestores nos contam que tais dificuldades apontam para uma maior análise, de forma a superar as situações expostas, demandando maior criação de estratégias de negociação, o que poderá produzir novos conhecimentos para eles, enquanto gestores.

Por meio de um movimento em que as dificuldades são vivenciadas no cotidiano da gestão dos sistemas de ensino em relação a Educação Especial, os gestores colocam em xeque os saberes já ditos; questionam as práticas já consolidadas; e buscam compreender, de modo mais reflexivo e crítico, sua realidade. É a partir dessa compreensão, desse movimento em que os saberes já consolidados são colocados à prova, que novos conhecimentos vão se constituindo e, por consequência, novas/outras

ações vão sendo elaboradas sobre os processos de formação continuada dos profissionais da Educação.

Considerações Finais...

Ao tecer considerações sobre o aqui dito, gostaríamos de ressaltar os pressupostos teórico-metodológicos assumidos no Curso de Formação de Gestores, e aos poucos, incorporados nos planos e projetos pelos gestores em suas propostas de formação continuada: a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Essa perspectiva propicia a instituição de um processo de co-formação entre os que estão no cotidiano dos sistemas públicos de ensino e os pesquisadores da universidade, em uma implicação entre formar-se e mediar formações, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa.

A intenção de mudança, constituída em processo de compreensão da realidade, por meio da reflexão partilhada, nesse caso, a formação continuada planejada e implementada para os gestores das escolas, torna-se também um processo de formação para os gestores-técnicos das Secretárias de Educação e das Superintendências. Concordamos com Pantaleão (2009), que são nessas relações, na vida cotidiana, que os sujeitos se constituem e têm possibilidade de conhecerem a si mesmos e o Outro. É nessa relação Eu-Outro que produzimos e reproduzimos concepções, reafirmamos ou ressignificamos algumas delas. Nesse sentido, ao provocar a formação do Outro, o sujeito está implicado na sua própria formação. Na nossa perspectiva, na medida em que os gestores planejam e sistematizam movimentos de formação continuada, na escola, estão constituindo sua própria formação. Promovem formação e se auto-formam simultaneamente.

Nessa formação continuada, sustentada pela pesquisa-ação colaborativa-crítica, em que os sujeitos tornam-se autores na construção de novos conhecimentos, à medida que buscam superar os saberes já ditos, as práticas já consolidadas vão constituindo os gestores públicos em um processo auto-formativo, próprio dessa perspectiva investigativa. Os gestores de sistema quando vivenciam com os profissionais e gestores

da escola suas dificuldades e suas possibilidades, podem rever suas próprias práticas e concepções. Essa relação, quando concebida a partir do entendimento mútuo, configura-se num processo de aprendizagem, num processo pedagógico e político, como nos diz Givigi (2007).

Referências Bibliográficas

ALARCAO, Isabel (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

FREIRE, Paulo. (1993). *Política e educação.* São Paulo: Cortez.

GIVIGI, R. C. do N. (2007). *Tecendo redes, pescando idéias:* (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

GONÇALVES, A. F. S. (2008). *As políticas públicas e a formação continuada dos 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.

JESUS, D. M. de. (2005). Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). *Pesquisa e educação especial:* mapeando produções. Vitória: EDUFES, p. 203-218.

_____ (2007). Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 166-175.

_____. (2008). O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. p. 139-160.

_____. (2009). *Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa.* Vitória/ES: UFES/PPGE.

_____. (2011). Política de Inclusão Escolar: cartografando o Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R. ; CHICON, J. F. *Educação Especial e Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Junqueira e Marin Editores: Araraquara.

MEIRIEU, Philippe. (2006). *Carta a um jovem professor.* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

NÓVOA, A. (Org.). (1992). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Nova Enciclopédia.

PANTALEÃO, Edson. (2009). *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PASSERINO, L. M. (2011). Uma experiência em formação de professores na modalidade EAD. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs). *Professores e educação Especial: formação em foco***.** Porto Alegre: Editora Mediação.

SANTORO, Maria Amélia Franco; LISITA, Verbena. (2004). Action research: limits and possibilites in teacher education. *British Education Index* (BEI), Brotherton Library – University, p. 1-15.

TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes Docentes e Formação.* Profissional. 2a edição. Petrópolis: Vozes.

TESSER, G. J. (2001). *Ética e educação*: uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas. 2001, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS VIVIDOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/BR

Almeida, Mariangela Lima de

Ramos, Ines de Oliveira

Piloto, Sumika Soares de Freitas Hernandez

Universidade Federal do Espírito Santo/BR

Resumo

Este texto tem por objetivo discutir os processos de formação continuada de profissionais da Educação desencadeados pelos Gestores Públicos de Educação Especial nas regiões sul e central Estado do Espírito Santo/BR. Focaliza o mapeamento dos processos de continuidades e rupturas na gestão de Educação Especial nas secretarias municipais de educação e nas superintendências regionais de ensino após a realização de um Curso de Gestores Públicos de Educação Especial (2011/2012). Assume a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica. Por meio do diálogo com os gestores, observa-se que embora o movimento vivido pela gestão de Educação Especial nas duas regiões tenha processos diferenciados, os gestores falam de dificuldades encontradas no processo de implementação das propostas de formação continuada em seus municípios. É a partir dessa compreensão, desse movimento em que os saberes já consolidados são colocados à prova, que novos conhecimentos vão se constituindo e, por consequência, novas/outras ações vão sendo elaboradas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Gestão Pública de Educação Especial. Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Abstract

This paper aims at discussing the process of continuous training of education professionals triggered by Public Managers of Special Education in the southern and central Espírito Santo / BR. Focuses on process mapping of continuities and ruptures in

the management of Special Education in the municipal education departments and the regional offices of education after conducting a Public Managers Course for Special Education (2011/2012). Assumes collaborative action research as critical-theoretical and methodological perspective. Through dialogue with the managers, observed that although the movement experienced by management of Special Education in the two regions have different processes, managers speak of difficulties in the implementation process of the proposed continuing education in their municipalities. It is from this understanding, this movement has consolidated that knowledge is put to the test, new knowledge are constituted and therefore new / other actions are being prepared.

Keywords: Continuing Education. Public Officers in Special Education. Action-research in a collaborative-critic perspective.

Introdução

No Brasil, as políticas de Educação Especial foram desenhadas historicamente por propostas e ações de segregação, constituindo-se um atendimento educacional as pessoas com deficiência separadamente da escola comum, oferecida à população que não apresentava diferenças significativas.

Na busca pela superação desse modelo, na década de 1990 a perspectiva que orientou as proposições políticas, definiu-se como integracionista. "A Educação Especial no Brasil, no período 1991-2011 assumiu o formato de modalidade educacional como uma possibilidade de superar uma existência paralela ao ensino regular" (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 113). Diante dos diversos movimentos internacionais e nacionais, no século XXI a política de Educação Especial assume uma perspectiva inclusiva.

Sabemos que vemos que embora a política educacional tenha sofrido uma inserção de conceitos e de ações relacionadas à ideia de inclusão, não tornou o espaço educacional mais democrático. Um dos grandes desafios que tem se colocado à área de Educação Especial, diz da formação dos profissionais da educação, principalmente diante das diretrizes e propostas para a inclusão escolar. Em diversos estados e municípios

brasileiros, essa formação tem ficado sob a responsabilidade de instituições que promovem cursos de aperfeiçoamento e/ou de pós-graduação em nível de especialização, em sua grande maioria, na modalidade semipresencial e a distância.

As preocupações com a qualificação da formação de professores e suas condições de trabalho não são recentes. Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam.

Complementa Gatti (2009, p.95):

> Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho de sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas.

Assim, diferentes estudos têm se colocado o desafio de analisar a questão. No Espírito Santo (JESUS, 2008; JESUS, 2009; JESUS, 2011; GONÇALVES, 2008; PANTALEÃO, 2009;) os resultados de pesquisas realizadas apontam para fragilidades presentes nos sistemas educacionais e apresentadas pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas. Evidencia-se que em grande parte dos municípios capixabas não há um setor de Educação Especial, nem uma pessoa responsável por essa modalidade, ou ainda, o profissional é designado para várias funções. Esse panorama, indica dificuldades na implementação de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva (PANTALEÃO, 2013, p.84).

A constituição do setor de Educação Especial, está diretamente relacionada a própria constituição da identidade desse gestor e portanto, a sua formação, que no Brasil que tem materializado pela via de programas, como analisa Garcia e Michles (2011). Para as autoras, essa prática torna a gestão por editais prática efetiva, que se apresenta como

definição para as políticas do setor, induzindo uma adesão ao modelo estabelecido assumido no projeto do governo federal.

Um exemplo dessa política permeada pela relação controle central/execução local, podemos citar o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", implementado pelo MEC/Seesp numa lógica de municípios-pólos que exercem o papel de multiplicadores. O objetivo do programa

> [...] é a **formação de gestores e educadores** para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares [grifo nosso] (BRASIL, 2005, p.9).

Podemos observar a preocupação em disseminar a perspectiva inclusiva junto aos gestores para fomentar sua implementação política. Ao propor uma mesma formação para gestores e educadores, que concepção de gestão educacional para a Educação Especial temos nas políticas macro? De nosso entendimento, espera-se do gestor ações de mediação de forma a incentivar, facilitar e acompanhar a construção de políticas públicas que favoreçam a formação de cidadãos que participem na transformação da sociedade.

Nessa linha, o corpus de conhecimento constituído a partir de diferentes pesquisas apontava-nos, também, para a necessidade de investimentos na formação de gestores em Educação Especial, mediante as diretrizes que vêm sendo construídas, tanto em âmbito nacional quanto estadual para a modalidade na perspectiva da inclusão escolar. Esse contexto nos levou, enquanto grupo de pesquisa[24], a investigar a formação continuada de gestores de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. A pesquisa intitulada "Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial" (2010/2012)[25],

[24] Grupo de Pesquisa Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Diretório do CNPq.

[25] "Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para formação continuada de gestores públicos de Educação Especial" realizado no período 2010-2012, financiada pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Coordenada pela Profª Denise

colocou-nos como desafio construir um processo formativo pela via da pesquisa-ação na parceria entre Universidade e Secretaria Estadual de Educação/ES.

Os resultados dessa pesquisa e o contexto vivido conduzem-nos a investigar, atualmente, os processos de formação continuada de professores e profissionais da educação propostos por gestores públicos de Educação Especial, considerando suas ações na perspectiva inclusiva. Sustentamos um processo de pesquisa baseado na autorreflexão crítica e colaborativa, constituída no movimento da pesquisa-ação. Um processo / movimento que visa a construção de ações potencializadoras de parcerias e colaborações entre municípios e Estado que possam assegurar o processo de escolarização deve garantir o direito a todos, não só de acesso e permanência, mas de aprendizagem com qualidade social.

Os processos formativos em Educação Especial: a perspectiva teórico-metodológica do estudo

Diante do processo de pesquisa-formação desenvolvido com os gestores de Educação Especial em 2010-2012, nos foi possível acreditar nas possibilidades de construção de uma política de formação continuada para profissionais da educação numa perspectiva da inclusão escolar, a partir da autoria e da colaboração entre municípios e estado que, foram se constituindo no movimento dos grupos de reflexão-colaboração.

Nesse contexto, iniciamos uma pesquisa em março de 2013[26], que tem por objetivo investigar os processos de formação continuada de profissionais da Educação desencadeados pelos Gestores Públicos de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Focalizamos a análise, o acompanhamento e a colaboração no processo de (re)

Meyrelles de Jesus, com Coordenação Adjunta da Profa. Mariangela Lima de Almeida e do Prof. Edson Pantaleão.

[26] "Processos de Formação Continuada de Profissionais Desencadeados pela Gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo", coordenada pela Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida (2013-2015).

municípios e superintendências regionais de ensino (SRE) de duas regiões geográficas do Estado do Espírito Santo (Central e Sul).

Assumimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica que busca adensar o diálogo teórico-prático entre gestores públicos de Educação Especial, pesquisadores e profissionais da escola na construção e materialização de propostas de formação continuada na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Suas bases epistemológicas e metodológicas estão alicerçadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes. Esse processo é conduzido pela *autorreflexão crítica e colaborativa.*

> [...] somente através da crítica, compreendida como auto-reflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser recuperados, reelaborados conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação (FREITAG, ROUANET, 2001, p. 13, grifo nosso).

O estudo envolve profissionais pertencentes a: 03 (três) Superintendências Regionais de Educação da Região Central e 03 (três) da Região Sul do Estado do Espírito Santo (SRE); 27 Secretarias Municipais de Educação na Região Sul e 16 na Região Central do ES e 03 técnicos da Secretaria Estadual de Educação/ES. De modo indireto, a pesquisa envolverá gestores e professores das escolas.

Num primeiro momento da pesquisa, buscamos dialogar com os autores-atores do processo investigativo de dois modos: por meio da análise dos planos de ação e projetos de intervenção construídos pelos gestores durante o curso realizado em 2012 e em encontros de grupos focais (GATTI, 2005) por regiões administrativas, jurisdicionadas às Superintendências Regionais de Educação (SRE).

Esse processo nos permitiu ter acesso aos acontecimentos no próprio movimento dos grupos, conhecer suas realidades e "negociar" demandas. Assumimos, portanto, um pressuposto teórico-epistemológico fundamental da pesquisa-ação nessa perspectiva: a negociação do problema de investigação. Segundo Almeida (2010), embora os

pesquisadores da academia tenham previamente uma temática de pesquisa, até mesmo um problema inicial, é a partir da vivência no campo que o problema vai sendo negociado.

Esse movimento nos permite prosseguir com os momentos posteriores da pesquisa, que ainda estão por vir. Apostamos na constituição de grupos autorreflexivos entre gestores e pesquisadores, em que possamos inicialmente, realizarmos encontros mensais na UFES para estudo e reflexão das propostas de formação continuada dos municípios e SRE's, bem como aprofundamento sobre formação continuada, abordagens teórico-metodológicas, fundamentos e princípios da educação especial e outros temas que surjam da necessidade do grupo. A partir daí, tomaremos o movimento do grupo, pois no diálogo entre os autores, o grupo assume seu potencial formativo gerado no processo de pesquisa-ação. Cumpre destacar, que assumindo a perspectiva da colaboração estaremos, nesse momento, acompanhando / colaborando com os gestores no processo de implementação das propostas de formação continuada.

Nesse texto, discutimos o primeiro momento da pesquisa. Assim, traremos uma síntese da análise realizada dos planos de trabalho e projetos de intervenção, tendo como foco as ações previstas nos planos e dos projetos de intervenção focalizando a formação continuada de profissionais.

Inicialmente nos baseamos na análise de conteúdos, conforme nos sugere Bardin (1994). Considerando a perspectiva teórico-metodológica do estudo, num segundo momento, tomamos os autores dos projetos (gestores/as) e buscamos dialogar com eles por meio dos grupos focais. Assumimos a premissa de Habermas de que (1989, p. 25):

> No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo.

Buscamos assim, a construção de conhecimentos com o *outro*, como os autores dos planos e projetos sobre a formação continuada de profissionais da educação, na

perspectiva de pensar os processos de escolarização dos alunos sujeitos da Educação Especial.

A constituição das propostas formação continuada de educação especial: a construção da autoria

Impulsionados pelos resultados de pesquisas realizadas na área da Educação Especial no Estado do Espírito Santo que apontavam para fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondiam pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas (JESUS, 2008; JESUS, 2009; JESUS, 2011), colocamo-nos como desafio construir um processo formativo pela via da pesquisa-ação na parceria entre Universidade Federal do Espírito Santo e Secretaria Estadual de Educação/ES.

Por meio da análise dos processos vividos pelos gestores nos diferentes municípios do estado, organizamos um curso de aperfeiçoamento semipresencial, intitulado *Curso de Gestores Públicos em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar*. As horas presenciais aconteceram com encontros mensais na Universidade.

Para o momento não-presencial, propusemos a construção de um Plano de Trabalho acompanhado da constituição de um projeto de intervenção, que teve como objetivo a (re) estruturação do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação ou da Superintendência Regional de Ensino, tendo em vista sua consolidação no ano de 2012. Apostávamos na perspectiva do processo de reflexão-ação-reflexão e na assunção desse movimento como disparador de novas-outras políticas públicas para a área da Educação Especial (GONÇALVES, 2008; JESUS, 2008).

Nossa intenção foi a de que os municípios e as superintendências pudessem construir redes de colaboração nessa construção, uma vez que, um projeto dessa natureza tem como propósito a transformação de uma determinada realidade, entendida aqui como uma demanda, uma necessidade identificada no processo de diagnóstico da realidade em questão.

Nesse sentido, na perspectiva assumida na formação sustentada pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos planejar atividades em que os sujeitos fossem autores do processo e sujeitos de conhecimento. Essa autoria seria então sustentada pela constituição de *grupos de reflexão-colaboração,* em que os gestores-autores pudessem apoiar-se mutuamente, partilhar ideias e construir propostas de ações políticas.

O que então diziam os planos de trabalho e projetos de intervenção para o ano de 2012 elaborados pelos gestores no decorrer do curso? Sem dúvidas, esse foi um dos movimentos significativos disparados pelo curso, pelos grupos, para a implementação de políticas de Educação Especial inclusivas no Estado do Espírito Santo e que merece destaque. Tomamos então, os planos e projetos elaborados pelos gestores das regiões sul e central do estado, considerando o foco de nossa pesquisa atual.

Um dos pontos que nos chama atenção, em praticamente todos planos de trabalho dos gestores de secretarias municipais, é que a implantação, criação, reorganização, funcionalidade, estruturação e planejamento dinâmico e democrático do setor de Educação Especial é um forte desafio para o ano de 2012. Na região sul, interior do estado, a grande maioria dos municípios ainda não possui setor de Educação Especial instituído. Já na região central, em sua grande maioria encontramos o setor instituído ou uma pessoa designada para a gestão de Educação Especial. Contudo há necessidade de reorganização e planejamento das ações.

No que concerne as temáticas abordadas, todos os projetos abordaram a questão da formação continuada de profissionais da Educação. Alguns focalizaram a formação de gestores das escolas e secretarias/SREs, outros a formação de professores da Educação Especial/AEE e outros formação dos professores de sala comum.

Por meio da construção dos projetos, alguns gestores buscaram diagnosticar as demandas locais em relação a formação dos profissionais, a observar seus contextos com olhar mais minucioso. Alguns buscaram ouvir os profissionais das escolas por meio de questionários e entrevistas. Assim, ao diagnosticar as demandas, os gestores-autores constroem, de forma colaborativa, suas estratégias de mudança da realidade,

visto que projetos de intervenção dessa natureza têm como princípios a compreensão e transformação da realidade.

Das estratégias de planejamento previstas merecem destaque:

> [...] 3) Aplicação de questionário aos gestores, para levantamento de dados sobre o conhecimento da temática; 4) Reunião com gestores e pedagogos para identificação de temas para elaboração do curso de formação de gestores em educação especial; 5) Encontro das redes parceiras para análise e planejamento do curso de formação de gestores em educação especial; 6) Apresentação do curso de formação de gestores em Educação Especial aos gestores das redes parceiras (PROJETO INTERVENÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, p. 5).

Interessante observar que esse grupo de gestores da Região Sul decide construir o currículo do curso a partir das necessidades gestores das escolas. Assumem a dinâmica da pesquisa que estão envolvidos, e assim, um dos princípios da pesquisa-ação: negociação das demandas. Essa negociação será viabilizada pelos processos de conhecer-compreender a realidade, que ocorre por meio da construção de relações com os atores, nesse caso, os gestores e pedagogos das escolas. É quando os gestores-autores das secretarias/SREs reconhecem que são os atores que têm o conhecimento das tensões, dos desafios a serem superados. Ambos possuem conhecimentos que precisam ser considerados. Numa concepção emancipatória da relação entre sujeitos, a pesquisa-ação traz a possibilidade de uma nova sensibilidade na busca pela autonomia dos homens; emancipação alcançada pelo entendimento, como nos diz Habermas (apud TESSER, 2001), nesta perspectiva. A relação busca o entendimento pelo diálogo com vistas à mudança.

A rede de colaboração entre municípios e superintendência é destacada pelos gestores da Região Sul, principalmente pela via de reuniões de planejamento, análise e apresentação para as redes de ensino. Essa colaboração, que se inicia com os grupos reflexivos-colaborativos, vemos também em outros projeto de intervenção: "As ações políticas se efetivarão em cada município de acordo com sua realidade numa perspectiva de ações colaborativas entre as secretarias e também nos próprios municípios [...]" (PROJETO DE INTERVENÇÃO REGIÃO SUL, 2012, p. 6).

Vemos uma aposta na construção de políticas de Educação Especial a partir da instituição de parcerias entre alguns gestores. Desse modo, qual o movimento instituído pelos gestores nos seus municípios e superintendências para implementação desses projetos e planos? Que tensões, desafios, negociações vivenciam para execução de suas propostas? De que modo podemos continuar nos constituindo como grupo reflexivo que possa aprofundar concepções, abordagens, saberes e juntos construir conhecimentos e propostas políticas?

A gestão de Educação Especial e os processos formativos disparados no Estado do Espírito Santo

No sentido de compreender o movimento vivido pelos gestores de Educação Especial no processo de materialização das ações de formação continuada nos municípios das regiões central e sul do Espírito Santo, realizamos 04 (quatro) grupos focais, organizados por regiões administrativas e superintendências regionais de ensino:

REGIÕES	SUPERINTENDÊNCIAS	MUNICÍPIOS
CENTRAL	CARIACICA	Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina
	VILA VELHA	Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves
	CARAPINA	Vitória, Serra, Santa Teresa, Aracruz, Ibiraçú, João Neiva e Fundão
SUL	GUAÇUI	Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire
	AFONSO CLÁUDIO	Afonso Cláudio, Conceição do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá
	CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes

Quadro 1 – Superintendências e municípios sob jurisdição.

Na região central realizamos o encontro com todos os municípios na Universidade dada sua localização e proximidade para os gestores. Já na região sul, realizamos encontros descentralizados, por superintendências de ensino envolvendo os municípios jurisdicionados (conforme o quadro).

Convidamos para os encontros cursistas que participaram do Curso de Gestores em 2012, bem como os atuais gestores. Em cada grupo focal, iniciamos com uma apresentação dos gestores e grupo de pesquisa, buscando uma aproximação entre todos. Num segundo momento, apresentamos para os gestores a pesquisa em desenvolvimento. Após esse momento, trouxemos as análises realizadas acerca dos planos de ação e projetos de intervenção daquela região. Posteriormente, levamos reflexões e questões problematizadoras para a mobilização dos grupos em três eixos:

EIXO 1: em relação à gestão de Educação Especial

- O que ocorreu na gestão a partir de 2011/2012? Houve mudanças de concepções e propostas?

EIXO 2: em relação aos projetos de formação continuada

- Que tensões/negociações foram vividas junto à gestão municipal na implementação das formações? Foi possível a sua implementação?
- Quais os momentos vivenciados na busca pela implementação dos planos/projetos de formação continuada constituídos durante o curso? Como aconteceram?
- A partir deste processo formativo proposto quais aprendizagens foram construídas sobre a gestão em Educação Especial?

EIXO 3: em relação à continuidade da pesquisa-formação

- De que modo, enquanto grupo de estudos, podemos continuar nos apoiando na constituição e implementação dessas propostas?
- De que modo a criação de um *website* sobre Educação Especial/inclusão escolar pode se constituir como possibilidade de formação continuada e de redes de colaboração entre gestores e profissionais da educação? O que deveria ter nesse site?

Sem dúvidas, esse foi o momento mais produtivo do encontro. Os gestores trazem seus contextos, suas realidades, seus desafios e as possibilidades encontradas em seus cotidianos. Partilham modos de enfrentamento das tensões, saberes e produzem conhecimentos. Portanto, embora a dinâmica adotada nos encontros tenha sido a mesma, cada encontro foi único. O movimento foi dado pelos autores-atores que ali estavam. Apostávamos nos "[...] processos grupais, [em um] desenvolvimento coletivo, embora nada estivesse estabelecido de antemão" (JESUS, 2007, p. 164).

Cada encontro foi filmado, como a devida autorização de todos os participantes, e posteriormente realizadas transcrições. Partimos da análise de conteúdo (BARDIN, 1994), e aprofundamos a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos gestores em suas falas fundamentados pela teoria da ação comunicativa em Habermas (1987).

Para o autor, há uma utilização comunicativa do saber em atos de fala a favor de um conceito de racionalidade mais amplo, que se une com a ideia de razão. A *racionalidade comunicativa* possui conotações que remontam à experiência central da capacidade dos sujeitos juntarem-se sem coações e de gerarem consenso a partir de uma fala argumentativa, em que os participantes superam a subjetividade inicial e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada pela intersubjetividade.

Buscamos sustentar esse princípio nos grupos focais, na interlocução com os dados, bem como na proposta de grupos de reflexivos-colaborativos que estamos em constituição.

Desse modo, por meio do diálogo com os gestores da Região Central e da Região Sul do Espírito Santo, surgiram-nos alguns pressupostos para a formação continuada de gestores por meio da pesquisa-ação. Embora o movimento vivido pela gestão de Educação Especial nas duas regiões tenham processos diferenciados, observamos os gestores falam de dificuldades encontradas no processo de implementação das propostas de formação continuada em seus municípios. Ao relatar essas dificuldades, sentimos que a grande maioria desses gestores enfrentam essas tensões como desafios a serem

transpostos, porque antigas ideias, em torno da gestão, da inclusão e da formação, começaram a ser problematizas, abrindo outras possibilidades de entendimento e de trabalho frente a essas dificuldades.

De sul ao centro do estado, os gestores[27] refletem no grupo os momentos vividos durante e após as eleições municipais de 2012. Um período de disputa partidária que em muitos locais trouxe consequências para as políticas educacionais, logo para a implementação dos projetos de formação continuada.

> Então no que diz respeito a Educação Especial, o nosso projeto de intervenção, não foi possível executar quase nada. Foram realizadas reuniões. Mas aquele que é nosso foco, a formação [...] Nada disso foi possível porque tudo que envolvia dinheiro era proibido falar, principalmente na Educação Especial (EX-GESTORA de DA REGIÃO SUL).

> Voltei agora esse ano, tentei retomar os assuntos que estudamos, mas não encontrei nada documentado, Após a saída da secretária, dei uma parada ano passado, mas estou tentando retomar a educação especial no município de Santa Leopoldina (GESTORA DA REGIÃO CENTRAL).

Encontramos que as dificuldades vividas na materialização das propostas construídas para a formação, em alguns municípios estão relacionadas a transição de governo municipal.

Assim, os gestores relatam no grupo os desafios de constituir as redes de colaboração planejadas anteriormente nos projetos, seja dentro do próprio município, no lócus da secretaria de educação ou da superintendência de ensino, ou intermunicipais pensando a parceria entre municípios e estado na construção de políticas públicas de Educação Especial.

> [...] a parte burocrática, a parte de negociação, a parte de chegar nos finalmentes [sic] [...]a parte eu falo do segundo andar, que é a parte jurídica, a parte de... do administrativo, o processo vai pra um lado [...] até isso tudo acontecer mas assim, foi um aprendizado (GESTORA DA REGIÃO SUL).

[27] Ressalta-se que, participaram do encontro outros profissionais da Educação Especial, como professores de Educação Especial, que participaram do Curso de Gestores em 2012 e hoje não fazem parte do quadro da Secretaria de Educação ou Superintendência Regional de Ensino.

> Não conseguirmos fazer acontecer os cursos que havíamos propostos, pois estes eram muitos específicos e exigiam uma parceria com a SEDU. Isso não aconteceu (GESTORA DA REGIÃO CENTRAL).

Percebemos a necessidade de parcerias intersetoriais e intersecretarias. Evidencia-se a existência de entraves de cunho político-administrativo que dificultam a atuação dos gestores e a implementação dos planos de trabalho/ação de formação continuada. Nessa mesma linha, a gestora de uma SRE da região sul relata que tentou fazer um Núcleo de Estudos com professores nas escolas, mas se deparou com várias tensões e segundo ela, faltou "[...] ter envolvido desde o início [no processo de pesquisa-formação], ai parte da gerência Sedu Central, Subgerente, com o superintendente, com a supervisora pedagógica [...]".

Acreditamos, assim como as gestoras, que a construção de um projeto político que de uma Educação de qualidade socialmente referenciada, se faz com a participação de todos, com a garantia de condições de trabalho para os gestores, a articulação de espaçostempos de aprendizagens, a mediação de conhecimento, entre outros. Sustentamos uma produção de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, que rompa com a lógica da racionalidade instrumental do paradigma positivista, em que os sujeitos agem conforme seus interesses individuais, exercendo influências um sobre o outro. Em contraposição, acreditamos num um contra-script (McLAREN, 2000). Buscamos uma outra forma de conceber a razão humana a partir da teria do agir comunicativo em Habermas.

> Essa *racionalidade comunicativa* exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004a, p. 107).

É interessante observar esse outro modo possível de gerir sistemas e constituir políticas, principalmente na região sul. A mudança na gestão municipal não significou uma mudança na proposta política de Educação Especial para aquele município, embora a composição da equipe tenha se modificado:

> A gente não planejou nenhuma ação de formação. Todas a gente estava dando conta de implementar já era uma prática. O que já tinha sido previsto nós estamos fazendo (GESTORA DA REGIÃO SUL).
>
> Eu não estava no município mas eu tinha notícias das coisas que estavam acontecendo [...] preparam um projeto. Elas fizeram formação não só na área da Educação Especial, mas em todas as outras áreas [...] (GESTORA DA REGIÃO SUL).

Esse modo de compreender o lugar da gestão educacional como perspectiva de política pública e não política de governo. A expressão utilizada a cada troca de governo nas secretarias – "Parece querer reinventar a roda" – nesse caso é diferente. Assim, ao vermos a gestora atual relatar que não estava no município mas tinha notícias das coisas que estavam acontecendo e que a formação foi realizada, vemos a intenção pela continuidade de um projeto político, pela ampliação desse projeto. É possível pensar em um grupo de trabalho, para além de um gestor:

> [...] eu fico na coordenação desde 2011 e desde então estou como gestora do município e lá a gente não fala gestor né, é uma equipe a gente vem trabalhando em alguns cursos, mesmo com a parceria não tem dado certo, a gente vem assim, tentando implementar alguma coisa (GESTORA DA REGIÃO CENTRAL).

No movimento do grupo, os processos estão em constituição. Há movimentos... Os gestores/as não estão inertes ou passivos diante do processo vivido. Por meio de um movimento em que as dificuldades vivenciadas, no cotidiano da gestão dos sistemas de ensino em relação a Educação Especial, são tensionadas; os gestores buscam compreender, de modo mais reflexivo e crítico, sua realidade.

> [...] você busca responder os questionamentos dos professores - **na verdade até então não tinha o nome de formação** - mas quando você busca levar respostas para aquela inquietação do professor você vê o resultado lá na prática, o resultado com aluno. Então são essas respostas que a gente encontra com o professor no fazer dele com o aluno que estimula a continuar a ver a necessidade de levar a formação sempre em outras áreas [...]. O nosso objetivo é formar o nosso professor para que ele desempenhe um bom trabalho com o nosso aluno. Não é só o professor de Educação Especial, são todos os envolvidos no processo da educação [grifos nossos] (GESTORA DA REGIÃO SUL).

A constituição das propostas formativas é engendrada diante das demandas que emergem dos contextos vividos nas escolas, pelos professores e seus alunos. Os gestores parecem tecer ações na busca por respostas as necessidades e inquietações da prática. Há uma preocupação com todo corpo docente, e não só os profissionais da Educação Especial.

Esse diálogo com a realidade, com o cotidiano educativo é essencial na construção de uma proposta de formação continuada. Porém, há de considerarmos a necessidade da reflexão teórica, política e ideológica na constituição de uma política de formação de professores fortalecem as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva. Assim, torna-se essencial um processo de autorreflexão colaborativo-crítico, como nos sugere Habermas (1987). Habermas nos propõe uma crítica capaz de opor-se às disposições sociais contemporâneas erigidas pelo neoliberalismo. Deve desvelar os processos históricos que têm distorcido sistematicamente os significados subjetivos (CARR; KEMMIS, 1988). Essa crítica propositiva ocorre essencialmente nas ações intersubjetivas partilhadas entre os sujeitos.

Associado a isso, focaliza-se a necessidade da potencialização de uma perspectiva de formação-ação. Demanda apontada para os gestores que também precisam de formação. Trata-se, portanto, de processos de formar formando-se, o que nos leva a compreender que

> os modos de articular movimentos de gestão, vinculados a processos de formação continuada, implica reconhecer que na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos, estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação se formam simultaneamente. Esse ato de formar formando-se nos processos de gestão vincula-se à constituição do sujeito/gestor nas suas relações sociais. Isso pressupõe a sua implicação na situação e na relação com o "Outro" (PANTALEÃO, 2009, p. 188).

Considerações Finais

Se ainda estamos constituindo o ser gestor de Educação Especial, estamos constituindo propostas de formação continuada que esses gestores desencadeiam. Assim, nossas análises dos Planos de Trabalhos e Projetos de Intervenção, evidenciaram a ausência de compreensão de uma Política de Formação Continuada.

O que presenciamos nos dados apresentados durante o grupo focal é a tentativa dos municípios em implementar as formações e que além disso, a intencionalidade existe entre os gestores. Para os gestores, as aprendizagens construídas a partir do projeto apresentado vai fazer com que estes busquem maior autonomia no que se refere a sua gestão e como que as políticas de formação serão instituídas.

É assim, que vemos a pertinência de assumirmos uma postura investigativa colaborativo-crítica, colocando os gestores como autores do processo de pesquisa-formação. Buscamos problematizar com os gestores seu lugar na atual política de Educação e Educação Especial, assumindo para isso a *autorreflexão crítica-colaborativa* (HABERMAS, 1987), como cerne do processo de construção de propostas de formação e colaborar no processo de materialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. de. (2010). *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar*: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. MEC. SEESP. (2005). *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Documento orientador. Brasília.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (2001). *Habermas.* 3. ed. São Paulo: Ática.

GARCIA, R. M. C.; (2013). MICHELS, M. H.. *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED*. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Aug. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso>. access on 13 July 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009.

GATTI, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília: Líber Livro Editora.

GATTI, B. A. (2009). Formação de Professores: condições e problemas atuais. In: *Revista Brasileira de formação de professores.* Vol.1.n.1, p.90-102, Maio.

GONÇALVES, A. F. S. (2008). *As políticas públicas e a formação continuada dos 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.

HABERMAS, J. (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70.

_____. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro.

JESUS, D. M. (2007). Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 166-175.

_____. (2008). O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. p. 139-160.

_____. (2009). *Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa.* Vitória/ES: UFES/PPGE.

_____. (2011). Política de Inclusão Escolar: cartografando o Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R. ; CHICON, J. F. *Educação Especial e Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Junqueira e Marin Editores: Araraquara.

McLAREN, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.

PANTALEÃO, E. (2009). *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

_____. (2013). Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR,S. L; DRAGO, R; PANTALEÃO (Orgs). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão.* São Carlos: Pedro & João editores.

TESSER, G. J. (2001). *Ética e educação: uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas.* 2001, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO: PERCEÇÕES DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Nelson Santos [28]

Célia Ribeiro [29]

Sofia Campos [30]

Resumo: O presente artigo resulta de um trabalho de investigação com o qual pretendemos compreender como é percecionada a **Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA),** por pais / encarregados de educação de crianças com esta problemática, a frequentarem o 1º ciclo do ensino básico português. A metodologia deste trabalho é de índole qualitativa. Assim, para a sua concretização, recorremos à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados.

De acordo com os dados recolhidos, podemos concluir que a dinâmica familiar é afetada, surgindo mais preocupações no seio familiar. Verificámos, também, que no momento do diagnóstico, os pais preocupam-se e sentem-se culpados. Estes pais, diariamente, questionam-se sobre a sua responsabilidade, onde é que erraram, o que fizeram para merecer isto. E ao questionarmos os pais/encarregados de educação sobre o que os preocupa atualmente e no futuro, estes referem que é a escola e todo o processo de ensino/aprendizagem, pois consideram que o tempo de aprendizagem do seu educando é distinto do tempo de aprendizagem da criança sem este tipo de perturbação. Existem ainda preocupações relativas à socialização com os adultos e com os seus pares, pois estes poderão discriminá-lo.

Quando questionados sobre a pertinência de reuniões e discussões com encarregados de educação de outras crianças com a mesma problemática, a maioria considerou pertinente a sua realização. Desta discussão, sobressai a importância da formação de pais para melhorar a comunicação e a intervenção junto destas crianças.

Palavras-chave: PHDA, Família de crianças com PHDA, Formação

[28] Docente de Educação Especial, Doutorando em Formação de Professores e Formação Pedagógica de Formadores - Conceções e Práticas, no Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa; Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial pelo Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa. e-mail: neldav25@gmail.com

[29] Professora Auxiliar do Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa. e-mail: cribeiro@crb.ucp.pt

[30] Docente convidada da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu. e-mail: sofiacic@iol.pt

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Abstract: This article is the result of a research work with which we want to understand how Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) it is perceived by parents / guardians of children with this problem, which attend the 1st stage of basic Portuguese Education.
The methodology of this study is qualitative in nature. For its implementation, we use a semi-structured interview as an instrument for data collection. According to the data collected, we can conclude that the family dynamics is affected, appearing more concerns within the family. We also note that at the time of diagnosis, parents worry and feel guilty. These parents, daily, are wondering about their responsibility, where it went wrong, what they have done to deserve this. When we ask parents/guardians of education about what are their currently and future worries, these relate to the school and the whole process of teaching/learning, because they consider that the learning time of their learner is distinct from the time of learning of a child without this type of disturbance. There are still concerns regarding the socialization with adults and with their peers, as they may discriminate against it. When asked about the appropriateness of meetings and discussions with responsible for education of other children with the same problem, the majority considered pertinent to their realization. Of this discussion, emerges the importance of training parents to improve communication and intervention with these children.

Key words: ADHD, Families of children with ADHD, Training

Introdução

A Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) é a designação diagnóstica atual para uma problemática que é reconhecida e estudada há mais de um século. Ao longo do tempo, foi designada por disfunção mínima cerebral (Silver, 1990, cit. por Lopes, 2004), "Reação Hipercinética da Infância" (DSM II, 1968, cit. por Barkley, 2006, p. 9) e distúrbio de défice de atenção com e sem hiperatividade (Fonseca, 1998). Esta perturbação afeta crianças, jovens e adultos e é caracterizada por problemas de atenção, impulsividade e hiperatividade.

Falar desta perturbação é, atualmente, um assunto habitual, envolto em muitas polémicas, que surgem em variados níveis, sendo a intervenção uma das mais reiteradas. As questões são muitas, por parte da família, dos professores e dos profissionais de saúde.

Ao contrário do que se possa pensar esta problemática não tem cura. A PHDA não deve ser encarada como uma doença ou patologia, mas sim como uma perturbação do desenvolvimento, uma forma extrema de traços humanos normais, onde a diferença é de grau e não de qualidade (tal como para a inteligência, a altura ou o peso) (Shelton & Barkley, 1995). A intervenção é o principal objetivo da avaliação e do diagnóstico devendo representar uma responsabilidade acrescida para todos nós.

Apesar da existência de investigação que demonstra a eficácia a curto prazo da intervenção farmacológica e das terapias comportamentais, ainda permanecem incertezas sobre os efeitos a longo prazo destas intervenções realizadas de forma isolada ou de forma combinada, principalmente devido ao impacto tão alargado dos sintomas desta perturbação na vida de cada indivíduo.

O corpo de literatura científica que documenta a realidade desta perturbação é imenso, no entanto, destacamos a seguinte definição: a Perturbação de Hiperatividade e de Défice de Atenção caracteriza-se por um "padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperatividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento" (American Psychiatric Association, 2002, p. 85).

São três os subtipos de PHDA (desatento, hiperativo-impulsivo, e o tipo combinado). Para se verificar um diagnóstico de um subtipo ou de outro é necessário que a pessoa em causa cumpra determinados sintomas específicos, ou seja, "critérios de diagnóstico" (American Psychiatric Association, 2002, p. 85).

Em termos práticos, e segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA) (2002), diríamos que uma criança/jovem com PHDA manifesta diariamente padrões comportamentais, onde a atividade motora é excessiva e desajustada. São crianças que têm muita dificuldade em permanecer no mesmo lugar, que se agitam constantemente, que mantêm um relacionamento difícil com os pares, não focalizam a atenção e respondem de forma precipitada, entre outras coisas. É importante referir que estas manifestações não devem ser confundidas com má educação ou eventuais faltas de comportamento.

Ocasionalmente, todos podemos ter dificuldade em manter a atenção ou a controlar o nosso comportamento impulsivo. As dificuldades de atenção, de

hiperatividade e impulsividade têm uma distribuição normal na população. Para os indivíduos com PHDA, os problemas são tão universais e persistentes que interferem com as suas vidas, incluindo a casa, a escola, os contextos social e de trabalho.

Sendo esta uma perturbação também da família, em que geralmente os pais já sentiram ou sentem dificuldades idênticas às dos filhos (Selikowitz, 2010, p. 163), reveste-se de extrema importância o estudo desta temática. Assim, em consonância com o anteriormente descrito, começámos por trabalhar em torno daquele que identificámos como o nosso objetivo central – ***Compreender quais as perceções dos Encarregados de Pais/Educação relativamente à PHDA***.

Objetivos do Estudo

Com base no objetivo central do nosso estudo foram definidos os seguintes os objetivos:

- Identificar as perceções dos pais /encarregados de educação relativas à PHDA;
- Identificar se existem alterações na dinâmica familiar;
- Identificar as preocupações dos pais / encarregados de educação em diferentes fases da vida familiar (passado, presente e futuro);
- Aferir sobre as necessidades de informação/formação dos pais / encarregados de educação de crianças com PHDA;
- Conhecer qual a opinião dos pais / encarregados de educação relativamente à sua participação num programa de formação parental.

Ao objetivo central deste trabalho colocam-se necessariamente várias questões, às quais procuraremos dar resposta com o desenrolar da investigação:

- Qual o entendimento dos pais / encarregados de educação sobre a PHDA?
- São percecionadas alterações à dinâmica familiar, decorrentes da PHDA?
- Que preocupações manifestam os pais / encarregados de educação relativamente ao momento do diagnóstico, ao momento atual e ao futuro do seu educando?
- Que necessidades manifestam os pais/ encarregados de educação no que diz respeito à PHDA?

Metodologia

As entrevistas foram realizadas no decorrer dos meses de dezembro de 2010 e janeiro de 2011, a dezassete encarregados de educação de crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com a disponibilidade de cada encarregado de educação, as entrevistas foram realizadas apenas a um respondente de forma individual.

De acordo com os critérios de reflexão do nosso estudo, os Encarregados de Educação entrevistados têm em comum a característica de ter crianças com PHDA a frequentar o 1º CEB, de forma a centrar nesse nível de ensino a experiência dos Encarregados de Educação no que diz respeito às perceções que cada um teve em período de tempo idêntico. Assim o critério utilizado para inclusão na amostra foi os Pais/Encarregados de Educação terem um educando em idade escolar e estarem diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.

A cada uma das entrevistas fizemos corresponder as letras EE e um número (ex: EE1), codificando-as de forma a facilitar, não só a sua análise, mas também a organização e identificação das respetivas unidades de registo nas diversas categorias aferidas. Esta codificação permitiu também garantir o anonimato dos encarregados de educação entrevistados e a confidencialidade das informações recolhidas.

Tendo sempre presente o objetivo central deste trabalho - ***Compreender quais as perceções dos Encarregados de Educação relativamente à PHDA,*** bem como os objetivos específicos e as questões de investigação começámos por direcionar a análise para as informações recolhidas no que se refere à perceção que os encarregados de educação têm sobre a PHDA. As categorias que resultaram dessa análise foram equacionadas tendo em conta as perceções dos encarregados de educação, nomeadamente no que respeita:

i) ao entendimento relativamente à PHDA;

ii) às alterações à dinâmica familiar;

iii) às preocupações no momento do diagnóstico;

iv) às preocupações atuais;

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

v) às preocupações com o futuro;

vi) às necessidades de formação;

vii) à participação num grupo de formação parental.

Tendo em vista o nosso objetivo e perante as questões de investigação que nos propusemos tratar, escolhemos o método qualitativo dada a necessidade de aprofundar o conhecimento direto das perceções dos encarregados de educação, por o considerarmos mais eficaz para o efeito.

Importa referir que não pretendemos proceder a generalizações nem elaborar conclusões que derivem em receitas. Apenas pretendemos refletir e pesquisar mais informações sobre o tema apresentado, até porque os paradigmas associados à investigação qualitativa assim o promovem – paradigmas interpretativo, naturalista, construtivista (Martins, 1996; Savoie-Zajc, 2003), fomentando a compreensão dos acontecimentos penetrando no mundo pessoal e social dos sujeitos.

Apresentação e Discussão de Resultados

Entendimento sobre a PHDA

Em relação à questão: *Qual o entendimento dos pais / encarregados de educação sobre a PHDA?*, verificamos que as subcategorias que se observam com maior frequência são a atenção/concentração e a agitação motora. Este tipo de perceções vai ao encontro do referido por Barkley (1998), que salienta estes comportamentos como os que mais interrogações criam tanto a professores como a famílias. Ainda segundo este autor, embora as famílias refiram estes comportamentos como problemáticos, é na sala de aula que a atividade motora em excesso é identificada como barreira, dado que é aí que a exigência ao nível da concentração e inibição da atividade se torna maior.

Quadro 1: Entendimento relativamente à PHDA

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Perceção/ Entendimento dos Encarregados de Educação relativamente à PHDA.	Comportamentos	7
	Atenção/ Concentração	16
	Impulsividade	5
	Agitação motora	13
	Dificuldade em seguir orientações e obedecer a regras	5
	Aspetos clínicos	4
	Mensagens de terceiros	8

Tendo em conta que estes tipos de comportamentos se verificam com mais frequência na escola, parece-nos normal, que um número significativo de encarregados de educação percecione a PHDA, sustando-se nas *mensagens de terceiros (8)*, nomeadamente docentes. São disso exemplo as seguintes expressões: *"Tenho pena que a professora não veja isso, está sempre a dizer que é mal educado, (...)"* (EE15), *" (...) porque os professores dizem que ele não para quieto."* (EE6), *"É complicado. Ele tem tido muitas queixas da escola. Os professores dizem que ele perturba muito, (...)"* (EE5). Para além destas os encarregados de educação fazem referência a algumas *mensagens de terceiros* onde não especificam quem as profere como são disso exemplo as seguintes expressões: *"(...) porque é muito difícil, às vezes sentimo-nos atacados, por outras pessoas que não nos conhecem, que não sabem o que se passa e às vezes até por pessoas da nossa família."* (EE1), *"Há quem diga que ela é mal-educada, mas ela não é mal-educada, não é mal comportada (...)"* (EE7). Estas mensagens apesar da não referência aos autores das mesmas parece-nos que podem causar *alterações à dinâmica familiar*, como explicitaremos, mais à frente, na análise da próxima categoria.

Ainda quanto às perceções, como podemos ler em algumas das expressões utilizadas pelos encarregados de educação, as mensagens partilhadas relativamente à PHDA nem sempre são as mais corretas, muitas vezes porque os próprios docentes desconhecem as implicações deste tipo de comportamentos. Como opinam Sosin e Sosin (2006, p. 13), "ainda existe uma enorme falta de consciencialização na classe docente para as realidades da PHDA."

Falardeau (1999, p. 27) menciona que alguns pais referem que a criança com PHDA "só faz o que quer". Esta é uma realmente caraterística destas crianças uma vez que têm "dificuldade em obedecer, em se deixar dirigir pelas regras estabelecidas".

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

A literatura aponta-nos estas caraterísticas em crianças com PHDA. Segundo García (2001, p. 12), estas:

> mostram-se impacientes, não são capazes de esperar pela sua vez nas atividades em que participam com outros indivíduos e interrompem as tarefas ou atividades dos companheiros e dos membros das famílias. Pelo fato de as suas condutas refletirem uma fraca consciência do perigo, podem sofrer, facilmente, acidentes e quedas.

Contrariando o que é dito por um dos encarregados de educação, *"É uma doença que não se conhecia muito, só agora é que se fala muito."* (EE11), esta não é uma perturbação dos dias de hoje. Still em 1902 (cit. por Lopes, 2004) descreveu um conjunto de crianças que apresentavam um excesso de atividade motora e um escasso controlo de impulsos. O mesmo autor defendeu que a doença tinha uma origem orgânica e identificou características físicas comuns às crianças hiperativas: cabeça demasiado grande, malformações no palato e vulnerabilidade às infeções. Mas independentemente de hoje ser consensual que a PHDA é uma problemática com origens orgânicas, sabemos que o que mais cria problemas na família são as alterações à própria dinâmica da mesma que esta problemática pode acarretar.

Alterações na dinâmica familiar

De acordo com os inquiridos, as principais alterações são a nível das "preocupações" e da "menor disponibilidade". Como observamos no quadro n.º 2. Os encarregados de educação referem que: *"O que mudou?! Preocupações!" (EE10), "Pôs um bocado a família preocupada, ansiosa, (...)"* (EE13).

Quadro 2: Alterações à dinâmica familiar

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Alterações à dinâmica familiar	Preocupações	2
	Menor disponibilidade	2

Dados esses que nos parecem ter alguma lógica, pois como defende Melo (2003), as crianças com PHDA tem dificuldade em cumprir tarefas, em fazer amigos e os

vizinhos queixam-se da sua agressividade e do seu relacionamento social imaturo. Em casa, os pais referem que são imaturas, não ajudam nas tarefas domésticas, são irresponsáveis e muitas vezes ainda têm uma fraca autonomia, necessitando de ajuda para as suas tarefas quotidianas de higiene pessoal.

Para além destas preocupações, mais gerais e pouco explícitas, surgem algumas que são mais específicas e que se diferenciam tendo em conta os diversos momentos do ciclo de vida da família, nomeadamente o momento em que é diagnosticada a PHDA.

Preocupações no momento do diagnóstico

Ao tentarmos responder à questão: *Que preocupações manifestam os Encarregados de Educação relativamente ao momento do diagnóstico?*, verificámos algumas atitudes de culpabilização por parte dos encarregados de educação, aspetos esses que já se verificaram na investigação de Dias (1998), na qual afirma que os familiares quando confrontados com o nascimento de uma criança com NEE as competências que se pensa, à partida, que os pais terão para lidarem com a situação, são ameaçadas.

Quadro 3: Preocupações no momento do diagnóstico

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Preocupações no momento do diagnóstico	Culpabilização	11
	Desvalorização	7
	Necessidade de informação	12
	Aceitação/Compreensão	12

O referido autor acrescenta ainda que a partilha simbiótica que normalmente se manifesta entre pais e filhos sofre ruturas, podendo-se observar interações de menor qualidade. A família perde a capacidade de manutenção de um equilíbrio interno no seu próprio seio e, externamente, reduz as interações que poderia estabelecer com outras unidades sociais. Também García (2001, p. 41) afirma que

> quando os docentes comunicam aos pais e aos familiares as suas suspeitas de que a criança poderá ser hiperativa, estes reagem com preocupação e

> inquietação perante esta possibilidade. Uma vez superado o desconcerto inicial, costumam contactar especialistas que trabalham no âmbito infantil. Fazem-no, em primeiro lugar, para encontrarem provas ou indícios que confirmem ou, caso contrário, retifiquem as informações dos professores, e, em segundo, para procurar ajuda na resolução dos problemas psicológicos que os seus filhos possam ter, uma vez provada a hiperatividade.

De acordo com Falardeau (1999, p. 95), "muitos pais sentem uma grande tristeza que, para alguns, se compara a um falecimento". Como constatamos, as perceções manifestadas pelos encarregados de educação sobre as preocupações no momento do diagnóstico vão ao encontro da opinião destes autores. Ainda relativamente ao momento do diagnóstico, com expressão menos significativa, temos as centradas na *desvalorização* da problemática como nos é possível verificar pelas seguintes expressões: *"(..) estava contente porque o meu filho não tinha nenhuma doença daquelas más."* (EE1), *"Só pensava ainda bem que não é nada de grave."* (EE6).

É importante realçarmos neste momento, que tal como verificámos na categoria da *Perceção/Entendimento dos Encarregados de Educação*, mais precisamente na subcategoria dos *aspetos clínicos*, parece-nos que os encarregados de educação tendem a desvalorizar a origem orgânica desta problemática.

De referir ainda que um número significativo (12) de encarregados de educação afirma necessitar de informação. Estas necessidades serão exploradas mais à frente quando analisarmos os dados sobre as *preocupações atuais*.

Temos no entanto outras preocupações, como já referimos, de acordo com diferentes ciclos de vida em que a família se encontra, de seguida abordaremos as preocupações existentes atualmente para as famílias de crianças com PHDA.

Preocupações atuais

Nesta fase da nossa investigação procuramos responder à questão: *Que preocupações manifestam os Encarregados de Educação relativamente ao momento atual do seu educando?.*

Quadro 4: Preocupações atuais

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Preocupações	Escola/Aprendizagem	29

atuais	Atitudes de resignação	6
	Atitudes de envolvimento/suporte perspetivando mudanças	27
	Necessidades de informação relacionadas com o comportamento	14
	Necessidades de informação relacionadas com a atenção/concentração	17
	Necessidades de informação relacionadas com estratégias de apoio/aprendizagem	20
	Necessidades de informação relacionadas com a medicação	2

Os dados confirmam que as maiores preocupações, para além dos comportamentos, centram-se em aspetos relacionados com a *Escola e a Aprendizagem* (29). Um aspeto bastante significativo, em termos de frequência, possivelmente porque no momento atual as crianças se encontrarem a frequentar 1º CEB. Esta ideia é-nos transmitida em respostas como: *"Ele tem todas as capacidades, mas precisa de ajuda na escola para se concentrar."* (EE5), *"Quero que a minha filha tenha sucesso na escola."* (EE7), *" (...) passámos a ter mais preocupação para arranjar mais ajudas na escola. Agora temos uma senhora explicadora para o ajudar."* (EE15).

Pretendemos também perceber: *Que necessidades manifestam os Encarregados de Educação no que diz respeito à PHDA?* e tal como defende Turnbull (1984, cit. por Marques, 1997) uma das necessidades da família é a do atendimento educativo. O autor refere, nessa categoria, que as famílias de pessoas com deficiência manifestam-se confusas quanto ao que esperam da integração educacional. Por vezes, desenvolvem baixas expectativas em resultado das previsões dos profissionais e das atitudes públicas. Assim, para desenvolver substancialmente a natureza e dimensão da inclusão, os profissionais devem fazer um esforço no sentido de ajudar a família a elevar o nível das suas expectativas.

Estas preocupações surgem, na nossa opinião, uma vez que, são vários os estudos que demonstram que as crianças com PHDA apresentam problemas em contexto escolar devido às dificuldades ao nível da atenção, como por exemplo, não terminarem as suas tarefas, sobretudo as mais monótonas como as que implicam a escrita, a leitura, a matemática ou exposição de um assunto oralmente. Por outro lado, apresentam mais dificuldades de memorização e de seguir instruções. Como tal, devem ser ensinadas de forma diferente, mesmo daquelas com dificuldades de aprendizagem (Richards et al., 1990). Ainda no seguimento desta ideia, Barkley (2002) refere que as crianças com

PHDA aborrecem-se, ou perdem o interesse por aquilo que estão a fazer, mais rapidamente que as crianças sem PHDA e sentem-se atraídas por aspetos mais divertidos e recompensadores, em qualquer situação. O que faz com que procurem mais alguma coisa para fazer, para além daquilo em que estão envolvidas, que seja, mais interessante, mais divertido e estimulante, mesmo sem terem concluído o trabalho em que estavam envolvidas. Podemos assim inferir que estas preocupações vão ao encontro do verificado na categoria da *Perceção/Entendimento*, quando os encarregados de educação manifestam que grande parte das suas perceções acerca desta problemática são relativas a comportamentos de *atenção /concentração e agitação motora*, sendo que estes se constituem como uma das principais barreiras à aprendizagem e participação destes alunos. Mais se tivermos em conta, como verificamos anteriormente pelos dados já apresentados, que muitas destas perceções são construídas a partir de representação de terceiros, sobretudo dos professores. Assim, parece-nos natural que uma das principais *preocupações atuais* dos encarregados de educação esteja centrada no contexto escolar, ao aspeto específico das aprendizagens.

Na mesma linha de pensamento podemos então melhor compreender porque a maioria dos encarregados de educação refere como necessidades *de informação as relacionadas com estratégias de apoio/aprendizagem*. A forma como a família encara esta realidade parece ser importante para melhorar o processo de inclusão social da pessoa com deficiência, ou para impedir que esse processo ocorra (Glat, 2004). As oportunidades de contatos sociais que a família proporciona à criança com NEE parecem ser fator facilitador da sua integração social.

Por último, referidas em número reduzido pelos encarregados de educação, surgem as *necessidades relacionadas com a medicação*. São disso exemplo as seguintes expressões: *"Sobre medicação. Não sei se deva dar, (...)"* (EE3)*, "(...) gostava que dentro da doença dele, dos medicamentos que houvesse outra que o fizesse andar mais calmo."* (EE12).

Preocupações com o futuro

Com vista a respondermos à questão: *Que preocupações manifestam os Encarregados de Educação relativamente ao momento do diagnóstico, ao momento*

atual e ao futuro do seu educando?, verificamos de acordo com o ciclo de vida da família com uma criança com NEE, adaptado de Turnbull, Summers e Brotherson (1986) por Correia (1999, p. 151), que a *preocupação com o futuro* faz parte de um estádio mais avançado. Esta pode ser uma das razões que tenha levado poucos encarregados de educação a focarem-se neste aspeto, uma vez que, progressivamente, a família terá que se adaptar a cada nova exigência que surja, terá que encontrar soluções aos problemas que se vão colocando, procurando sempre desempenhar os seus papéis de forma válida e convincente.

Quadro 5: Preocupações com o futuro

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Preocupações com o futuro	3

Pertinência de reuniões com outros encarregados de educação

Com o objetivo de perceber "Que necessidades manifestam os Encarregados de Educação no que diz respeito à PHDA?", tentámos perceber se os Encarregados de Educação consideravam pertinente a formação de um grupo parental para discutir com outros encarregados de educação, assuntos relativos à PHDA.

Quadro 6: Pertinência de reuniões com outros encarregados de educação

CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Pertinência de Reuniões e discussões com encarregados de educação de outras crianças com a mesma problemática	16

Verificámos que as perceções recolhidas vão ao encontro do que Dias (1998) evidencia. Este autor refere que as necessidades da família podem oscilar, em maior ou menor grau, entre: a necessidade de informação sobre a problemática e o modo como interagir com a criança, a necessidade de conversar com outras pessoas sobre a situação, a necessidade de encontrar estratégias para explicar a situação a outros elementos dentro e/ou fora da família, a necessidade de conhecer melhor os serviços existentes na comunidade onde podemos encontrar respostas específicas, a necessidade de apoios financeiros e a necessidade de apoio à própria organização das rotinas na família.

Posto isto, depois de termos verificado que a maioria dos nossos inquiridos referiu que havia pertinência em realizar *reuniões e discussões com encarregados de educação*

de outras crianças com a mesma problemática, necessitávamos averiguar que assuntos gostariam as famílias de poder abordar.

Assunto(s) que gostaria de abordar com outras famílias

Pretendemos nesta fase apresentar os assuntos que os encarregados de educação gostariam de poder abordar com outros Pais e/ou Familiares e *Perceber a pertinência de realização de um grupo de formação parental* de forma a identificar algumas linhas orientadoras para um projeto futuro.

Quadro 7: Assuntos que gostaria de abordar com outras famílias

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Assuntos, que gostaria de poder abordar com outros Pais/Famílias	Estratégias comportamentais	14
	Terapêutica médica	6
	Apoios e serviços disponíveis	6
	Mais informação sobre a PHDA	2

As opiniões recolhidas, parecem-nos naturais, principalmente se tivermos em conta que tanto as maiores preocupações dos encarregados de educação relativamente a esta problemática, como muitas das necessidades de informação denotadas se centram em aspetos de comportamento. Para além disto, em termos teóricos esta problemática é essencialmente uma problemática com repercussões mais visíveis a nível comportamental. Os comportamentos de falta de atenção, agitação e impulsividade que caracterizam a PHDA parecem diminuir a qualidade da relação pais-criança (Johnston & Mash, 2001, cit. por Chronis et al., 2006).

Conclusão

Nos últimos anos a quantidade de investigações feitas na área da PHDA parece ser uma evidência. Numa perturbação que, apesar de ser tão falada, ainda tem muito para se investigar. Desta forma, é fundamental continuar com estudos nesta área e tentar

demonstrar ou refutar os modelos apresentados, pois só através de uma verdadeira compreensão desta perturbação, poderemos encontrar o caminho certo ao nível da intervenção e verdadeira inclusão destas crianças.

Inicialmente, quando tentámos verificar qual o entendimento que os pais / encarregados de educação têm sobre esta problemática, foi-nos possível verificar que a maioria dos encarregados de educação encontra-se esclarecida, nomeadamente no que diz respeito a manifestação de comportamentos habituais em crianças com PHDA.

Quando questionámos os encarregados de educação sobre a *alteração à dinâmica familiar* verificámos que esta é alterada surgindo e/ou acrescentando mais *preocupações* na vida familiar e menor disponibilidade.

Quanto às *preocupações no momento do diagnóstico*, os encarregados de educação preocupam-se e sentem-se culpados. Os pais querem saber o que os filhos têm, de forma a conseguirem intervir o mais rapidamente possível, querem saber como participar e se os filhos "*vão ficar bons*". Surgem também sentimentos de culpa e diariamente estes pais questionam-se sobre a sua responsabilidade, perguntam-se a si próprios onde é que erraram, o que fizeram para merecer isto. Brunhara e Petean (1999) justificam estes sentimentos de culpa dizendo que os pais sentem- se responsáveis, uma vez que quando há um culpado ao menos existe uma explicação.

Quando perguntamos aos encarregados de educação com o que se preocupam atualmente, constatamos que preocupação com a escola e com todo o processo de ensino e aprendizagem é a mais significativa.

Outra das questões da nossa entrevista recai sobre as perspetivas/preocupações futuras dos encarregados de educação. Verificamos que poucos são os que manifestaram preocupações com o futuro dos seus filhos, provavelmente, tal como dissemos na análise desta questão, por esta ser uma preocupação que se encontra num estádio mais avançado. Significa isto que no presente momento, as preocupações dos pais destas crianças estão mais ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, os pais que responderam a esta questão manifestaram a expetativa de que os seus filhos encontrem um trabalho.

Quanto à pertinência de reuniões e discussões com encarregados de educação de outras crianças com a mesma problemática, a maioria dos encarregados de educação

considerou pertinente a realização das mesmas. Sendo que o tema mais votado para ser abordado são as Estratégias Comportamentais, algo que também podemos considerar normal, tendo em conta os depoimentos dos encarregados de educação no que diz respeito às preocupações existentes atualmente.

Apesar da pertinência do estudo apresentado parece-nos haver ainda muito trabalho a fazer, no sentido de assegurar que estes e/ou outros encarregados de educação recebam informação suficiente e de qualidade, uma vez que parecem continuar a existir referências ao nível das *preocupações atuais* que necessitam de uma intervenção conjunta.

Consideramos que os pais têm um papel muito importante, pois crianças com esta perturbação exigem a modificação do funcionamento familiar de forma a poderem responder às suas necessidades de acompanhamento, que são muito particulares. Devemos realçar, que este tipo de programas para ter sucesso é necessário que a comunicação entre as famílias e a escola seja fortalecida. Na nossa opinião, a comunicação, o diálogo entre escola e família é fundamental para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando o diálogo entre a escola e a família se realiza de uma forma eficaz, existem mais probabilidades de criar uma relação de confiança e um clima de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo.

Acreditamos que só com diálogo e articulação, numa lógica de trabalho em equipa, entre todos os intervenientes que lidam, direta ou indiretamente, com esta criança, poderá ajudá-la a melhor compreender e lidar com o problema, bem como a adaptar-se aos mais diversos contextos. Uma realidade que só é possível, tal como referimos anteriormente, com o envolvimento da família.

Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4.ª ed. – Revisão de Texto). Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Barkley, A. R. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Barkley, A. R. (2002). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperactividade – TDAH: Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde* (L. S. Roizman, Trad.). São Paulo: Artmed.

Barkley, A. R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Brunhara, F., & Petean, E. (1999). *Mães e filhos especiais: reacções, sentimentos e explicações à deficiência da criança.* Paidéia, FFCLRP-USP, Rib.Preto.

Chronis, A., Jones, H., & Raggi, V. (2006). Evidenced-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactive disorder. *Clinical Psychology Review*, *26*, 486-502.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Dias, J. (1998). Apoio a famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Um contexto de intervenção precoce. *Integrar*, 16. maio. Secretariado Nacional para a Reabilitação.

Falardeau, G. (1999). *As Crianças Hiperactivas*. Mem Martins: Edições Cetop.

Fonseca, A. C. (1998). Problemas de atenção e hiperactividade na criança e no adolescente: Questões e perspectivas actuais. *Psychologica, 19*, 165-199.

García, I. (2001). *Hiperactividade – prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: McGraw-Hill.

Glat, R. (2004). *Uma família presente e participativa: o pape da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, pp. 1 – 7. Recuperado em 20 de agosto, 2011, de http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf.

Lopes, J. A. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.

Marques, R. (1997). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa. Texto Editora.

Martins, E. C. (1996). *Síntese de investigação qualitativa*. Castelo Branco: Edição Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco

Melo, A. (2003). *Contributos para a avaliação da criança com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção*. Dissertação de Doutoramento não publicada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Richards, G.P., Samuels, S. J., Turnure, J. E., & Ysseldyke, J. E. (1990). Sustained and selective attention in children with learning disabilities. *Jounal of Learning Disabilities*, *23*(2), 129-136.

Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semidirigida. In Gauthier, B. (direção). *Investigação Social – Da Problemática à Colheita de Dados*, (pp. 279-301). Loures: Lusociência.

Selikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Alfragide: Texto Editores.

Shelton, T. L., & Barkley, R. A. (1995). Assessment and treatment of ADHD in children. In M. C. Roberts (Ed.), *Handbook of pediatric psychology* (2nd ed.). New York: Guilford.

Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.

TRAÇANDO CAMINHOS PARA UMA DIDÁTICA INOVADORA E INCLUSIVA

DANTAS, Olisangele Cristine Duarte Bonifácio[31]

Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE) – Campus Vitória/ PE/ Brasil

olisangele.dantas@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação tem como foco as práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas e como objetivo apresentar os principais resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no Projeto Educar na Diversidade* (Dantas, 2011)[32], que se propôs a responder à pergunta: Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade(PEnD) mudaram em termos de inovação? Este projeto de formação docente foi implementado pela Secretaria de Educação Especial(SEESP) do Ministério da Educação e Cultura(MEC) do Brasil e teve como finalidade qualificar educadore(a)s para serem multiplicadore(a)s das metodologias de ensino inclusivas propostas pela UNESCO (1993). A pesquisa conduzida objetivou identificar os elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva, que pode servir de base à construção de um modelo didático-pedagógico valioso para combater a exclusão de aluno(a)s em risco de serem empurrados para as margens da escolarização. Para tanto adotou a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, cuja unidade de estudo foi exatamente a 'mudança na prática de ensino docente em sala de aula regular'. O campo de estudo foram salas de aula de 10 professoras em exercício docente em quatro escolas do município paraibano Bayeux, no Brasil. Todas as docentes participaram das oficinas de Formação Docente do PEnD promovida pela SEESP/MEC no referido município. Também adotou-se no processo de coleta, organização e análise de dados a 'teoria fundamentada' de Strauss e Corbin (2008). Após cuidadosa análise foram identificadas quatro dimensões de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas quais sejam: (1) Funcionamento da Sala de Aula; (2) Interação Aluno(a) – Professora; (3) Didática Motivadora; (4) Apoio da Equipe Técnica. Os dados do presente estudo revelaram que ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes em direção à inovação na sala de aula e que as mesmas são mais inclusivas porque encorajam a interação entre os educando(a)s e a participação nas atividades realizadas em classe. Contudo, essas mudanças ainda são incipientes e, segundo as docentes, resultam das condições de trabalho que não possibilitam o tempo necessário para planejar e implementar práticas mais inovadoras. Nesse sentido, o PEnD possui potencial para promover mudanças nas práticas de ensino, mas as ações de formação não prescindem de uma abordagem mais abrangente da realidade escolar e do docente. Portanto, espero que esta pesquisa tenha contribuído para caracterizar a urgência e o desafio de romper com um modelo de didática tradicional e se mover em direção a didáticas inovadoras e inclusivas, as quais incorporam estratégias de ensino que hoje são fundamentais para motivar a criança e jovens do século XXI.

[31] Mestre em Educação, Especialista em Direitos Humanos e Pedagoga com Área de Aprofundamento em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Brasil. Professora Substituta do Instituto Federal de Educação de Pernambuco(IFPE) – Campus Vitória de Santo Antão – Pernambuco/ Brasil. Assessora Técnica na área de Inclusão na Secretaria de Educação do Município de Bayeux – Paraíba/ Brasil.

[32] A presente dissertação foi orientada pela Profa Dra Windyz Brazão Ferreira, Phd/ Universidade de Manchester. Professora associada da Universidade Federal da Paraíba/ Brasil.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas; Didática Inovadora; Inclusão.
SUMMARY

This communication focuses on the innovative and inclusive pedagogical practices and aims to present the main results of the masters research entitled *towards an innovative and inclusive teaching: case study of pedagogical practices in Project Educate in diversity* (Dantas,2011), which set out to answer the question: How the pedagogical practices of teachers who participated in the Project Educate in diversity (PEnD) have changed in terms of innovation? This teacher training project was implemented by the Department of special education (SEESP) of the Ministry of education and culture (MEC) of Brazil and had intended to qualify educadore (s) to be multiplicadore (a) s of inclusive education methodologies proposed by UNESCO (1993). The survey aimed to identify the constituent elements of an innovative and inclusive teaching, which can serve as a basis for the construction of a didactic-pedagogic model valuable in order to combat the exclusion of student (s) at risk of being pushed to the margins of the schooling. For both adopted the qualitative research methodology case study type, whose unit of study was exactly the ' change in practice of teaching education in regular classroom '. The field of study were 10 classrooms teachers in teaching exercise in four schools in the municipality of Paraíba, Brazil Bayeux. All teachers participated in the workshops of teacher training of SEESP/promoted by the MEC PEnD in the said municipality. Also adopted in the process of collection, organization and analysis of the data ' reasoned ' theory of Strauss and Corbin (2008). After careful analysis identified four dimensions of innovative and inclusive pedagogical practices which are: (1) operation of the classroom; (2) Student Interaction (a) – teacher; (3) Motivating Teaching; (4) Technical support team. The data of the present study revealed that there were changes in pedagogical practices of teachers towards innovation in the classroom and that they are more inclusive because they encourage interaction between the learner (s) and participation in activities carried out in class. However, these changes are still incipient and, according to the professors, resulting from working conditions that do not allow for the time needed to plan and implement innovative practices. In this sense, the PEnD has potential to promote changes in teaching practices, but the actions don't require training of a more comprehensive approach of teaching school and reality. Therefore, I hope that this research has contributed to characterize the urgency and the challenge to break with a traditional didactic model and move toward innovative and inclusive teaching, which incorporate teaching strategies that are fundamental to motivate the child and young people of the 21st century.
Keywords: pedagogical practices; Innovative Didactics; Inclusion.

Introdução

Nos dias atuais as discussões em torno da escola, do currículo e da didática precisam reconhecer as novas formas de atender à diversidade e assim superar as práticas pedagógicas tradicionais ainda existentes no contexto educacional. Nessa conjuntura, a presente comunicação tem como objetivo apresentar os principais resultados da pesquisa de mestrado intitulada *Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no Projeto Educar na Diversidade*.

(Dantas, 2011). A referida pesquisa teve como foco as práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas como resultado da ação de formação no âmbito do Projeto Educar na Diversidade – PEnD, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil.

O material de formação docente do Projeto Educar na Diversidade (Ministério da Educação – MEC, 2005) tem como base teórica o princípio da inclusão, o qual foi introduzido desde a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta declaração teve importante papel mundial porque foi a partir dela que os governos passaram a se organizar para desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com base no que a declaração estabelece:

> o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em **todos os alunos aprenderem juntos**, sempre que possível, **independentemente das dificuldades e das diferenças** que apresentem. Estas escolas devem **reconhecer e satisfazer 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, através de **currículos adequados**, de uma **boa organização escolar**, de **estratégias pedagógicas**, de **utilização de recursos** e de uma **cooperação com as respectivas comunidades**. (UNESCO, 1994, p.11-12. Grifo da pesquisadora)

Enfatizar que numa escola inclusiva *todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças*, na qual devem ser *reconhecidas as necessidades diversas desses estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem* (UNESCO, 1994), significa dizer que a escola deve se adequar à necessidade de cada estudante, e não ao contrário, como costuma acontecer na maior parte das escolas, de modo que todos possam participar ativamente do

processo de ensino aprendizagem e assim ter acesso aos conteúdos curriculares. Além do mais, a garantia de uma educação de qualidade para todos através de "currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades" (UNESCO, 1994, p.11-12), nos remete a refletir sobre a importância da utilização das metodologias de ensino inclusivas, inovadoras nas salas de aulas.

È importante ressaltar que neste estudo prática pedagógica docente é definida como a metodologia de ensino utilizada pelo(a) professor(a) na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem com o(a)s aluno(a)(a)s. O argumento central da pesquisa é o de que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas podem provocar impacto na qualidade educacional e, conseqüentemente, na redução do fracasso e da evasão escolar.

A presente pesquisa se insere no campo de conhecimento dos Estudos Culturais – EC porque os EC implicam um modo de abordar o campo pedagógico, no qual "questões como cultura, identidade, discurso e política da representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica" (Costa, 2005, p.112). Esta investigação analisa práticas de ensino que por serem inovadores e inclusivas favorecem o acesso, a participação e a aquisição do conhecimento de todo(a)s estudantes. Nesse sentido, são práticas de ensino que contribuem para o combate à exclusão educacional, particularmente daqueles estudantes que pertencem aos chamados grupos vulneráveis ao fracasso escolar e evasão, tais como afro-brasileiros, crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, meninas e meninas grávidas, crianças de comunidades pobres e periféricas, crianças da zona rural, etc. Inserido no âmbito dos EC, os achados deste estudo contribuem para visibilizar a necessidade de investigação no campo da didática orientada pelo princípio da inclusão, como uma área de conhecimento de extremo valor para a construção de cultura escolar, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade humana e as diferenças individuais e que, desta forma, tornem a escola menos discriminatória e excludente.

Diante do exposto, na primeira seção desta comunicação, apresentaremos o Projeto Educar na Diversidade – PEnD (MEC, 2005), campo de estudo da pesquisa, e

sua importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas na sala de aula. Vale ressaltar, que esta primeira parte da comunicação é um recorte do referencial teórico da referida pesquisa. Na seção seguinte, elencaremos os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada. Na terceira seção, apresentaremos os principais resultados do estudo. E por fim, algumas considerações finais.

Entendendo o Projeto Educar na Diversidade – PEnD para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas

Esta pesquisa discute a urgência do desenvolvimento no campo da didática no contexto da educação brasileira. O *Projeto Educar na Diversidade* (MEC, 2005) constitui um material valioso para promover mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes em exercício nas escolas públicas brasileiras, porque oferece orientações teóricas-práticas metodológicas inovadoras, se considerarmos as características predominantemente tradicionais das práticas de ensino nas salas de aulas. A seguir apresentamos o discurso oficial do PEnD.

Em resposta ao Plano Nacional da Educação – Lei 10.172 (MEC, 2001), quanto ao acesso à educação para todos e à melhoria da qualidade da educação, uma vez que este corrobora com o principio da inclusão. O governo brasileiro lançou, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC, o Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade – PEnD (MEC, 2005). O objetivo do Educar na Diversidade é qualificar educadore(a)s para serem multiplicadore(a)s da metodologia de ensino inclusivo. Esses multiplicadores, então, promovem oficinas de formação com o(a)s docentes para que os mesmos adquiram habilidades, conhecimentos e competências sobre metodologias de ensino inclusivas a fim de responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem do(a)s aluno(a)s, com ênfase naquele(a)s com necessidades educativas diferenciadas.

O *PEnD* é um projeto de formação docente, que está inserido no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade* da SEESP/ MEC. Ele é uma inovação do *Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL*[33] que foi

[33] Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai

coordenado pela SEESP entre 2000-2003 e financiado pela Organização dos Estados Americanos – OEA, a partir do qual foi elaborado o material de formação docente *Educar na Diversidade*. A construção desse material teve como referência o *Conjunto de Materiais para Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula* publicado pela UNESCO em 1993, o qual impulsionou o *princípio da inclusão* como um princípio norteador do desenvolvimento de escolas para todos.

Os princípios orientadores da prática de ensino inclusivo contidos no *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula – PACK* (UNESCO,1993), fruto do Projeto 'Necessidades Especiais na Sala de Aula' (UNESCO, 1988) tem como objetivo "desenvolver um conjunto de idéias e materiais de formação que [possam] ser usados por professores e formadores em diferentes partes do mundo, a fim de ajudar as escolas regulares a responder positivamente à diversidade dos aluno(a)s" (UNESCO, 1993, p.04).

O PACK (UNESCO, 1993) é constituído por uma pasta, um livro Necessidades Especiais na Sala de Aula escrito pelo Professor Mel Ainscow e três vídeos demonstrativos de práticas inclusivas com experiências internacionais (vídeo informativo, vídeo de treino e vídeo escola inclusiva). A pasta do material está organizada em quatro módulos que abordam os temas a seguir, cada qual estruturado por uma parte teórica sobre educação inclusiva e inúmeras unidades que tratam tanto de assuntos relevantes para a formação docente para a inclusão como ensinam estratégias de ensino inclusivas. Os Módulos são: (1) Necessidades especiais na sala de aula; (2) Necessidades Especiais: definições e respostas; (3) Conseguir escolas eficazes para todos; (4) Ajuda e Apoio.

É importante destacar que tive a oportunidade de participar de uma oficina[34] de formação docente para utilizar o PACK (UNESCO, 1993), ainda quando estava cursando pedagogia no ano de 2002. Tal oportunidade me proporcionou participar como formadora do Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade (MEC, 2005) no município de Bayeux – PB, o qual foi o campo de estudo da presente pesquisa.

[34] Esta oficina foi realizada pela minha orientadora na qualidade de consultora da UNESCO

No Brasil, este projeto foi implantado desde julho de 2005 nos municípios-polos que fazem parte do *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*. O Projeto Educar na Diversidade visa

> contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da eqüidade na educação através do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade educacional dos estudantes, possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e à participação social. (MEC, 2005, p.13)

O projeto desenvolvido entre julho de 2005 e dezembro de 2006 teve três frentes de ação: a primeira – *frente de implantação*, desenvolveu-se através da ação de formação de multiplicadores indicados pelas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros, a qual foi realizada pela SEESP/MEC, e a ação de formação de gestores e docentes das escolas participantes do projeto, a qual foi organizada e coordenada pelos multiplicadore(a)s das diversas secretarias de educação que aderiram ao projeto. A segunda – *frente de desenvolvimento, disseminação e expansão*, desenvolveu-se durante o ano de 2006 através de ações interdependentes, quais sejam,

> a ação de consolidação do projeto através do desenvolvimento, da disseminação do material e das práticas de ensino inclusivas para a comunidade escolar e da expansão planejada e gradual da formação docente para todos os professores e professoras das escolas.(MEC, 2005: p.14)

Já a terceira – *frente de acompanhamento, apoio e coleta de dados* ocorreu durante o ano de 2005 e 2006 através de ações conjuntas entre multiplicadores das secretarias de educação e das equipes de coordenação do projeto nas escolas. Nos

anos seguintes, 2007 e 2008, ocorreram oficinas com os multiplicadores das secretarias de educação dos municípios que ainda não tinham aderido ao Projeto, para posteriormente, esses multiplicadores realizarem as oficinas com os gestores e docentes de seus municípios.

Em suma, o Projeto pretendeu preparar o professor para

> entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de formas diferenciadas com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e preparar o gestor(a) para apoiar o desenvolvimento docente na promoção do sucesso escolar de todo(a)s na escola. (MEC, 2005: p.12)

O PEnD tem a proposta de promover de forma rápida mudanças nas práticas do professor, ou seja, formar o professor para uma prática reflexiva. Ele é um material acessível, que pode ser usado de forma flexível, e os princípios das práticas inclusivas que orientam todo o material são princípios de práticas inovadoras, reflexivas, expostas por autores como Schon (2000), Perrenoud (2000), Alarcão (2003), Ferreira (2007) conforme abordei na pesquisa. Portanto, a seguir, articulo os princípios da metodologia inclusiva adotado no material Educar na Diversidade com a literatura pedagógica exposta na pesquisa.

- *Aprendizagem ativa e significativa* – está relacionada com a participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem, com a aprendizagem que implica "uma representação interna e pessoal dos conteúdos escolares, estabelecendo relações substantivas entre o novo conteúdo de aprendizagem e o que já se sabe." (MEC, 2005, p.172)
- *Negociação de objetivos* – está relacionada com a participação do aluno nas tomadas de decisões, organização da sala, nos conteúdos a serem trabalhados;

- *Demonstração, prática e feedback* – está relacionada com a clareza de informações e a linguagem prática do que vai ser trabalhado na sala de aula, além disso o aluno tem a oportunidade de receber um comentário do professor ou de seus colegas do que realizou em sala de aula, ajudando-o a rever a sua aprendizagem;
- *Apoio Mútuo* – está relacionado com o trabalho colaborativo entre professor-aluno, aluno-aluno na sala de aula para que haja uma aprendizagem cooperativa, ou seja, uma aprendizagem na qual cada participante do grupo "deve contribuir de acordo com suas possibilidades e capacidade para a realização da tarefa e alcance do objetivo". (MEC, 2005, p.30) Neste sentido, os alunos sentem-se mais apoiados para enfrentar desafios;
- *Avaliação Contínua* – está relacionada com a avaliação permanente do processo de ensino e aprendizagem por parte do professor e do aluno, permitindo que se introduza "as mudanças necessárias à otimização da aprendizagem e à participação de todos." (MEC, 2005, p.25)

Princípios que orientam uma ação são norteadores transversais. Isto significa dizer que os princípios devem ser aplicados a qualquer projeto pedagógico da escola, planejamento escolar, planos de aula, e atividades realizadas em sala de aula pelo(a) professor(a). Nesse sentido, um princípio oferece a base de uma concepção, abordagem, procedimento ou estratégia. È como uma 'verdade' que pode ser aplicada a contextos diferentes. Estes princípios contêm valores inclusivos, subjacentes aos quais existem valores relacionais que se materializam na dinâmica social e de aprendizagem da sala de aula.

Os princípios da prática pedagógica inovadora, portanto, são orientadores de uma nova didática em sua articulação com o currículo para a diversidade, e devem estar transversalizados em todas as práticas de ensino inclusivas em qualquer nível ou modalidade educacional. Desta forma, os cinco princípios da metodologia de ensino inclusiva

> orientam para o desenvolvimento de uma cultura baseada nos valores relacionais e anti-excludentes, quais sejam, todos são reconhecidos como iguais e, portanto, têm os mesmos direitos na escola (...), a diversidade humana e as diferenças individuais devem ser consideradas recursos valiosos para a aprendizagem (...) [e] todos são igualmente acolhidos e valorizados, portanto, qualquer forma de discriminação deve ser combatida. (Ferreira, 2011, p.03)

No contexto brasileiro, o(a)s professore(a)s tendem a ser solitários em suas práticas pedagógicas porque vivem isolados, uma vez que a maioria trabalha os três turnos em diferentes escolas para compensar o baixo salário. Adotar princípios e valores inclusivos, em um sistema educacional cujos princípios e valores são excludentes e segregadores, tornam-se um desafio contínuo para a categoria docente.

Em geral, o(a) docente brasileiro não tem tempo para planejar as suas aulas e, menos ainda, compartilhar com os seus pares e a equipe pedagógica da escola suas experiências, dúvidas e angústias. Essas condições de trabalho se refletem diretamente na prática docente e, como consequência, a maior parte das práticas didático-pedagógicas existentes na sala de aula das escolas brasileiras reflete as características do modelo tradicional de ensino.

Apesar dos limites impostos pela péssima condição de trabalho e cultura excludente, os achados desse estudo iluminam que, mesmo com barreiras existentes no sistema educacional, tais como: a falta de recursos, baixos salário, tripla jornada de trabalho, ainda assim há professores que avançam.

Portanto, ao refletir a respeito do argumento teórico do estudo, de que a metodologia de ensino inclusiva é inerentemente inovadora, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento da compreensão de que não é somente da responsabilidade do professor o fracasso escolar e, muito menos ainda, o combate à exclusão educacional. Posso afirmar que as políticas públicas precisam intensificar suas ações para de fato apoiarem a escola e o(a) professor(a) nessa nova configuração de cultura, política e

prática didático-pedagógica na escola, que responda as demandas educacionais do século XXI, e este estudo sinaliza para a qualidade didático pedagógica do material de formação docente Educar na Diversidade.

Delineando o caminho metodológico da pesquisa

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa e adotou a *metodologia* de estudo de caso. A motivação para realização dessa pesquisa, em particular, se deu por três fatos: primeiro, o desenvolvimento de escolas inclusivas é um tema de ponta no Brasil e no exterior; segundo, a minha formação em práticas de ensino inclusivo, antes mesmo do Projeto Educar na Diversidade – PEnD (MEC, 2005) ser adotado no Brasil[35]; e terceiro, a minha experiência coordenando oficinas de formação de professores para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivo.

O *objetivo* do presente estudo é, portanto, **identificar elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva, que pode servir de base à construção de um modelo didático-pedagógico valioso para combater a exclusão de aluno(a)s em risco de serem empurrados para as margens da escolarização.** Observei as práticas pedagógicas de alguns docentes que participaram da formação do Projeto Educar na Diversidade, pois após três anos do referido Projeto as mudanças nas práticas pedagógicas pareciam não ser significativas, o que me levou a questionar a sua efetividade. Para tanto, os objetivos específicos são:

- Identificar e analisar as características das práticas didático-pedagógicas que favorecem a inclusão/participação de todo(a)s o(a)s aluno(a)s nas atividades realizadas em sala de aula
- Avaliar a influência do projeto na mudança das práticas de ensino na perspectiva docente

[35] Pois, na minha formação inicial, como já explicitado na seção anterior, tive a oportunidade de fazer um curso de Formação de Formadores para o uso do Conjunto de Materiais da UNESCO Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula (UNESCO, 1993), a partir do qual o material de Formação Docente Educar na Diversidade foi construído.

Com base nesses objetivos a *pergunta de pesquisa* que este estudo coloca é: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?* O estudo foi conduzido por meio de pesquisa qualitativa do tipo *Estudo de Caso*, cuja *unidade de estudo* é exatamente a 'mudança na prática de ensino docente em sala de aula regular'. A metodologia adotada foi escolhida porque o *estudo de caso* é indicado para investigações que tenham que responder questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (Yin, 2005, p.19)

A metodologia *estudo de caso* tem um poder diferenciador devido à "sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações." (Yin, 2005, p.26) De acordo com este autor, o uso de várias fontes de evidências, a criação de banco de dados e encadeamento de evidências é importante para que o processo da pesquisa seja o mais explícito possível "de forma que os resultados finais (...) reflitam uma preocupação pela validade do constructo e pela confiabilidade." (Idem, idem, p.134)

É importante lembrar que neste estudo foi feita uma investigação naturalística e utilizada a teoria fundamentada de Strauss e Corbin (2008) para fundamentar todo processo de coleta, organização e análise de dados, a fim de extrair os significados dos dados colhidos no campo, no chão da escola, para desta forma alcançar o objetivo da presente investigação.

A pesquisa foi conduzida com 10 professoras em exercício do município de Bayeux – Paraíba/ Brasil que participaram das oficinas do Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade promovida pela SEESP/ MEC. As professoras observadas são do município de Bayeux – PB pelo fato da pesquisadora ter mais facilidade de acesso às escolas e às supervisoras, pois a pesquisadora é professora concursada do referido município e coordenou, junto com outra colega, em 2007, as oficinas de formação dos multiplicadores (gestores e coordenadores pedagógicos) do Projeto Educar na Diversidade – PEnD (MEC, 2005). No ano seguinte esses multiplicadores realizaram as oficinas de formação com as professoras.

As professoras são de quatro escolas do município de Bayeux – PB. Os nomes das professoras e escolas utilizados são fictícios. Com relação ao nome das escolas pensei em nomes que tivessem relação com a metodologia de ensino inclusiva e com as características da escola.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação em sala de aula com um roteiro; Linha de Tempo de Mudança – *Time Line of Change*[36] e; entrevista semi-estruturada; registros fotográficos para serem usados tanto para a reflexão sobre a prática pedagógica quanto sobre a análise do contexto.

Cabe esclarecer que a Linha do Tempo de Mudança é uma técnica de pesquisa, cujo objetivo é fazer com que a professora relembre suas experiências de mudança durante um determinado período. Preparou-se um diagrama de linha de tempo para que a professora inclua um pequeno número de eventos chaves associados com a mudança. (Ainscow, 1994). Após preencher esse diagrama, que contém o evento, a data e algo que foi significativo para a professora sobre o evento que causou mudança, a pesquisadora analisou as respostas e realizou uma entrevista com a professora baseada na observação em sala de aula e nas informações contidas na linha de tempo. Na coleta de dados, também, foi utilizado um diário de bordo, no qual contém todas as anotações do campo de pesquisa e minhas impressões, e também um gravador para registrar as conversas.

No início da coleta de dados nas salas de aula não consegui perceber as práticas inovadoras nas práticas de ensino das professoras pesquisadas. Mesmo sem encontrar as práticas inovadoras e inclusivas, continuei observando as salas de aula, e registrando tudo que acontecia que tivesse haver com o meu foco – práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas – e com a minha pergunta de pesquisa: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?* Ao retornar do campo e tendo observado uma parte das dez salas de aula, e preocupada por não encontrar as práticas inovadoras e inclusivas, até mesmo por estar carregada de preconceitos e preconcepções, em conversa com a minha orientadora emergiram duas perguntas norteadoras para fazer a análise dos dados. Tais perguntas foram: o que mudou? O que encontrei de diferente? A partir daí, retornei ao

[36] Técnica traduzida e adaptada do Material: *Mapping Change in School – The Cambrigde Manual of Research Techniques* (Ainscow, 1994).

campo, com o olhar mais aguçado, para finalizar a coletar os dados. Em seguida, revi os dados coletados de cada sala de aula, a partir das anotações da minha observação, da linha do tempo de cada professora e da entrevista, e passei a olhar para esses instrumentos, pensando no meu foco, na minha pergunta de pesquisa e nas perguntas orientadoras para a análise. Nesse momento também foi crucial ter domínio do referencial teórico para fazer a análise.

Aos fazer esta leitura minuciosa dos dados, a chamada análise microscópica dos dados (Strauss e Corbin, 2008), começaram a emergir paulatinamente os achados do estudo, os quais, no início, pensei que fossem surgir como categorias, mas o que surgiu foram três dimensões de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas da sala de aula e uma quarta dimensão com a equipe pedagógica, as quais serão apresentadas na seção seguinte.

Encontrando algumas práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas

No contexto atual da educação, atingir o *objetivo* da presente pesquisa, *identificar elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva*, é de suma importância, uma vez que conforme diretrizes internacionais, sistemas educacionais de inúmeros países estão envolvidos em implementação de mudanças para desenvolver qualidade em educação e atingir a educação para todos, o que implica em melhorar os resultados da aprendizagem do(a)s estudantes. Tais mudanças estão relacionadas, entre outros fatores, à implementação de mudanças na prática pedagógica docente, particularmente no que diz respeito ao uso de metodologias de ensino inovadoras e inclusivas na sala de aula, que favoreçam a participação do(a)s estudantes. (Ferreira, 2007; UNESCO, 2005; Booth & Ainscow, 2002; Delors, 2001; UNESCO, 1994.)

Nas várias salas de aula foi possível identificar práticas de ensino inovadoras favoráveis à promoção do acesso, participação nas atividades e aquisição do conhecimento dos alunos. Após cuidadosa análise dos dados foram identificadas *três dimensões* de práticas inovadoras e inclusivas e uma *quarta dimensão indireta*, relacionada à ação externa de apoio ao docente conforme abaixo explicitado:

Dimensão 1 – Funcionamento

1.1 Clima da sala de aula agradável

1.2 Forma de organização da sala de aula

1.3 Sala 'viva'

Dimensão 2 – Interação

2.1 Acompanhamento e Apoio individual da professora aos alunos

2.2 Apoio entre os alunos

2.3 Linguagem de encorajamento

Dimensão 3 – Didática motivadora

3.1 Atividade prática

3.2 Atividade lúdica

3.3 Atividades relacionadas ao cotidiano do(a)s aluno(a)s

Dimensão 4 – Ação da equipe técnica

4.1 Trabalho colaborativo entre a equipe técnica e a professora

Dentre todas as práticas observadas e consideradas inovadoras, foi descrita em detalhe na dissertação aquelas que mais se destacaram por apresentarem inúmeros elementos relativos à aplicação de alguns dos princípios orientadores da prática inclusiva: aprendizagem ativa, negociação de objetivos, demonstração, prática e feedback; apoio mútuo e avaliação contínua (UNESCO, 1993; MEC, 2005) e dos três pilares da educação inclusiva: acesso, participação e aquisição (UNESCO, 1993; Ainscow, 1996; Ferreira, 2007).

Dentre as dez professoras pesquisadas, sete apresentaram mudanças na sua prática a partir do Educar na Diversidade, dentre as quais quatro aplicam com maior consistência os princípios da metodologia de ensino inclusiva. Portanto, na dissertação foi apresentada com detalhe a análise das práticas de ensino dessas quatro professoras, tendo como base as dimensões de práticas inovadoras e inclusivas encontradas no presente estudo, após proceder à análise microscópica dos dados (Strauss e Corbin, 2008)

Dimensão, neste estudo, refere-se às áreas e à intensidade da ação docente na aplicação dos princípios da metodologia de ensino inclusiva: aprendizagem

ativa e significativa, negociação de objetivos, demonstração, prática e feedback; apoio mútuo e, avaliação contínua. Portanto, as quatro professoras selecionadas para esse estudo, e cujas práticas foram analisadas, são aquelas que mais aplicaram inovação nas três dimensões: (1) Funcionamento, (2) Interação e (3) Didática motivadora. È importante destacar que cada dimensão está diretamente relacionada às outras duas e constituem um sistema aberto interdependente. Isto que dizer que uma inovação em uma trará implicações e mudanças nas outras duas, de maior ou menor grau, dependendo da qualidade da prática de ensino.

Portanto, os dados revelam que houve mudanças nas práticas das professoras que participaram do PEnD em direção à inovação na sala de aula e que são mais inclusivas porque encorajam a interação entre os aluno(a)s e a participação nas atividades realizadas em sala de aula. È importante aqui destacar o fato de que as dimensões identificadas resultam dos dados analisados a partir da prática docente das 10 professoras, contudo, como o foco deste estudo é a inovação em didática, a análise foi elaborada com base nos dados colhidos a partir das quatro professoras que mais se destacaram como inovadoras.

Conforme explícito na seção anterior, no papel de pesquisadora inicialmente só conseguia ‘enxergar’ as práticas tradicionais, conseqüência do que costumo ver nas escolas. A princípio, não conseguia enxergar os elementos constitutivos de práticas pedagógicas com características de inovação. No entanto, ao final do estudo, as evidências revelam que houve mudanças na linguagem das professoras que participaram do PEnD, no tipo de compreensão sobre o seu papel na sala de aula, mais como mediadora no processo de aprendizagem do(a)s aluno(a)s do que a pessoa central da aula; a aplicação do princípio da aprendizagem ativa e dinâmica, mesmo que às vezes de forma incipiente ou não sistemática. Com relação a essas mudanças, as professoras entrevistadas declaram a frequente impossibilidade do uso de metodologias de ensino mais participativas por causa da não disponibilidade de tempo para o planejamento, pois a maioria tem dois empregos.

Além disso, os achados mostram que as professoras compreendem hoje que a aprendizagem ativa, somente, não é suficiente para assegurar a aquisição de conhecimentos, comportamento, habilidades, etc. Ou seja, é necessário conhecer cada

criança, organizar as informações colhidas e analisá-las como um professor reflexivo a fim de incorporá-las ao currículo. A vida da criança se transforma em parte do currículo, e consequentemente, conforme as falas das professoras evidenciam, o fato de que uma vez que o(a)s aluno(a)s se sentem parte do currículo, eles se sentem mais motivados para participar.

Todas essas mudanças provocam um impacto significativo na relação professo-aluno, assim como, a relação professor-aluno provoca um impacto significativo no processo de aprendizagem de cada aluno. Aqui entra um elemento muito forte que foi a capacidade que as professoras desenvolveram de ouvir as crianças, de se aproximar delas, de apoiá-las, ao invés de pressionar ou ignorar, e principalmente, encorajar as crianças a se apoiarem mutuamente.

A relação humana dentro de uma sala de aula norteada pelos valores inclusivos traz um novo tipo de relação, mais saudável, e as crianças se sentem mais felizes. Um dos elementos chaves encontrados nas visitas que realizei às salas de aula e durante as observações foram as expressões de alegria das crianças, que também influenciam o modo como a sala de aula funciona.

As salas das quatro professoras apresentadas nesse estudo, são, portanto, salas vivas porque as crianças estão em movimento o tempo todo, estão interagindo entre si e com a professora, estão buscando soluções, sentindo prazer na aprendizagem, interessadas no que acontece na sala de aula.

Considerações Finais

Os achados deste estudo indicam que apesar das condições adversas, as professoras procuram formas de melhorar suas práticas pedagógicas e há indícios de mudanças em suas práticas de ensino. As condições de trabalho não favorecem que mudanças didáticas ocorram mais sistematicamente devido à falta de tempo para planejar, baixa qualidade dos recursos, escassez de materiais pedagógicos e também devido à falta de apoio da equipe pedagógica. Os achados revelam que professoras que recebem apoio da equipe pedagógica conseguem inovar. A falta de apoio aos docentes na escola e a ausência de redes de apoio à escola, parece começar na esfera federal, quando o governo realiza, por meio de ações de suas secretarias, inúmeras ações de

formação docentes, mas sem o devido apoio e monitoramento da ações subsequentes, assim como seu impacto nas mudanças nas escolas. O Censo Escolar e relatórios técnicos, em geral, oferecem dados estatísticos que não são suficientes para o desenvolvimento de uma dimensão qualitativa dos desenvolvimentos a partir dessas ações. Assim, faz sentido promover ações de formação, mas não faz sentido a inexistência de uma política que assegure a multiplicação e o apoio às escolas para que estas ações de fato sejam sustentáveis e efetivas.

Portanto, os dados do presente estudo revelam que ocorrem mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes em direção à inovação na sala de aula e que são mais inclusivas porque encorajam a interação entre os educando(a)s e a participação nas atividades realizadas em classe. Contudo, essas mudanças ainda são incipientes e, segundo as docentes, resultam das condições de trabalho que não possibilitam o tempo necessário para planejar e implementar práticas mais inovadoras. Nesse sentido, o Projeto Educar na Diversidade possui potencial para promover mudanças nas práticas de ensino, mas as ações de formação não prescindem de uma abordagem mais abrangente da realidade escolar e do docente.

Para finalizar, espero que esta pesquisa contribua para caracterizar a urgência e o desafio de romper com um modelo de didática tradicional e se mover em direção a didáticas inovadoras e inclusivas, as quais incorporam estratégias de ensino que hoje são fundamentais para motivar a criança e jovens do século XXI. Os estudantes de hoje querem frequentar uma escola que faça sentindo para elas, que crie os espaços, as oportunidades, os meios necessários e ofereça os recursos e as metodologias compatíveis para que aprenda, tenha sucesso na escolarização, e no futuro uma vida adulta produtiva.

Referências Bibligráficas

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para formação de professores.* Instituto de Inovação Educacional: UNESCO.

Alarcão, Isabel. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (2ª ed.). São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época: 103).

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A. B da Costa, Trad.). Reino Unido: CSIE/ Cidadão do Mundo. (Obra original publicada em 2000)

Costa, M. V. (2005). Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: Silveira, R. M. H. (org.), *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação* (p.107 -121). Canoas: Editora ULBRA.
Dantas, O. C. D. B. (2011) *Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (5ª ed). São Paulo, Cortez.
Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Rodrigues, D., *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus.
Ferreira, W. B. & Martins, C. B. (2007). *De Docente para Docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica.* São Paulo: Summus.
Ministério da Educação – MEC. (2001). *Plano Nacional de Educação – Lei 10.172.* Brasília-DF, MEC.
Ministério da Educação – MEC/ Secretaria de Educação Especial – SEESP. (2005). *Educar na Diversidade – Material de Formação Docente.* Brasil: MEC/SEESP.
Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (P. C. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1999)
Strauss, A. e Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada* (L. O. da Rocha) **(**2ª ed.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1998)
Schon, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1998)
UNESCO. (1993). *Conjunto de Materiais Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula.* Instituto de Inovação Educacional: UNESCO.
UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca.* Brasília: CORDE.
UNESCO. (2005). *Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos, o imperativo da qualidade* (B&C Revisão de Textos S/C Ltda, Trad.). São Paulo: Moderna.
Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* **(**D. Grassi, Trad.) (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman. (Obra original publicada em 2003)

ENSINO COLABORATIVO: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E DE APRENDIZAGEM PARA QUEM ENSINA E PARA QUEM APRENDE

Braun, Patrícia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Resumo: A necessidade de ações docentes que atendam às especificidades de alunos com deficiência é uma demanda real. Tal afirmativa é observada em documentos internacionais que tratam de aspectosda educação desses alunos, na escola comum. A partir desse contexto, apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado, desenvolvida pelo primeiro autor, em uma escola comum da rede federal da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Os sujeitos participantes foram um aluno com deficiência intelectual e cinco professoras do ensino fundamental. A partir de uma pesquisa-ação colaborativa, adotamos o viés teórico da estratégia do ensino colaborativo como uma proposta possível para práticas pedagógicas inclusivas (Mendes *et al*., 2011, Fenty *et al*., 2012). De acordo com essa abordagem e a partir da estratégia de ensino colaborativo, professores e especialistas devem trabalhar conjunto para proporcionar um ensino de qualidade para alunos com necessidades especiais. Dados coletados em sessões gravadas em vídeo mostram a expansão da iniciativa de professores na organização e na adequação das atividades de ensino, em áreas específicas do conhecimento. Notamos a importância da complementaridade entre as ações do professor especial e do professor regular para assegurar a participação e a aprendizagem do aluno, tanto em sala de aulas quanto em sala de recursos. As práticas de ensino favoreceram a aprendizagem na medida em que suas condições de ensino passaram a ser conhecidas e consideradas pelas professoras. A mediação planejada e sistemática para o aluno tem sido fundamental para a compreensão do processo escolar dele. Sob essas condições de ensino, o aluno elaborou conceitos cotidianos e complexos, em diferentes áreas do currículo escolar. Tais resultados nos encaminham para reflexões e ações pedagógicas que intentam a organização de um ambiente escolar mais equânime a todos os alunos, premissa disseminada nos atuais debates sobre inclusão escolar.
Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Ensino Colaborativo, Ensino e Aprendizagem.

Abstract: The necessity of teacher actions that accordingly meet the specificities of students with disabilities is a real requirement. Suchstatement is fully reflected in International documents that deal with education of this kind of students in elementary schools. It is within this context that a selective aspect of the doctoral research was carried out by the first author in a school, in Rio de Janeiro, Brazil. A student with intellectual disabilities and five elementary-school teachers were human elements and basis of our research. Departing from a joint research, we have adopted the theoretical aspect of the strategy of collaborative teaching as trace of a realizable proposal to inclusive teaching practices (Mendes *et al*., 2011, Fenty *et al*., 2012). Based on this approach and according to the strategy of collaborative teaching, teachers and specialists have worked together to provide a quality education for students with special needs. Data collected in videotaped sessions show the extent of the initiative of teachers

in the organization and adjustment of the teaching activities in specific areas of knowledge. It is noticeable the importance of a complementarity naturally established between the production of the special teacher and the production of the regular ones, to ensure participation or learning of students both in the classroom and elsewhere. Teaching practices may effectively favor learning insofar as its conditions of teaching are duly identified and considered by the teachers. A systematic, dully planned mediation has been fundamental to an understanding of the process of the student in the school. Under these conditions students were able to elaborate both common and complex concepts in different areas of the school curriculum. Following a premise widely discussed in current debates about school inclusion, such results point out to reflections and pedagogical actions that seek to organize a more equitable school environment to all students.
Keywords: Intellectual Disability, Collaborative Teaching, Teaching and Learning

ENSINO COLABORATIVO: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E DE APRENDIZAGEM PARA QUEM ENSINA E PARA QUEM APRENDE

Braun, Patrícia; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Introdução e contextualização teórica:

As questões sobre o contexto escolar, observado nesta pesquisa, encaminharam o estudo para a análise dos processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Assim, apresentamos uma das etapas da pesquisa desenvolvida em uma tese de doutorado, quando analisamos ações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem de Ian[37], a partir da estratégia do Ensino Colaborativo.

O Ensino Colaborativo é referendado em trabalhos como os de Capellini e Mendes (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Fenty, McDuffie-Landrum e Fisher (2012) como uma estratégia favorável a ações educacionais inclusivas. Conforme Ferreira *et al.* (2007: 1),

> A escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino é uma realidade imposta por várias diretrizes de políticas educacionais, porém ainda persistem muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização desses alunos. Um modelo muito promissor é o de ensino colaborativo,

[37] Ian é o nome fictício adotado para identificar o aluno com deficiência intelectual, participante da pesquisa apresentada neste trabalho.

> que consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

São alunos que exigem estratégias diferentes das que, habitualmente, a escola realiza e envolvem, além das competências do professor, a configuração da escola se organizar em relação às práticas pedagógicas. Tais alunos têm demandas que suscitam um espectro significativo de habilidades e conhecimentos para sua aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, há a demanda de ações mais complexas, caracterizadas pela necessidade de conjugar diferentes estratégias e adequações para que o ensino tenha êxito sobre a aprendizagem.

A estratégia do ensino colaborativo consiste na coparticipação entre professor regente e professor especialista, combinando suas habilidades para tratarem dos processos pedagógicos em sala de aula. É referendada em estudos que analisam situações de ensino inclusivo (Fenty *et. al*., 2012), com diferentes necessidades especiais, como Fullan e Hargreaves (2000) sobre surdez, Capellini (2004) sobre deficiência intelectual, Ferreira *et al.* (2007) sobre deficiência visual e Rabello e Santos (2011) sobre autismo.

Contextualização metodológica

O cotidiano de uma escola pública regular do município do Rio de Janeiro, no Brasil, entre os anos de 2011 e 2012, foi o *locus* das ações descritas. Foram participantes quatro professoras de sala de aula, uma professora da sala de recursos e um aluno com deficiência intelectual. Como abordagem metodológica adotamos a pesquisa qualitativa, com o viés da pesquisa-ação colaborativa (Pimenta, 2005; Esteban, 2010). A finalidade desta etapa foi analisar estratégias de ensino capazes de garantir práticas pedagógicas para a aprendizagem de Ian.

A estratégia do Ensino Colaborativo se configurou a partir da coparticipação entre a professora-pesquisadora e as professoras participantes, na rotina semanal do aluno. A sala de aula de Ian, a de recursos e encontros com as professoras (reuniões de planejamento, conselhos de classe e estudos de caso) foram os espaços para as intervenções, com o objetivo de organizar e mediar, coletivamente, as ações para o

ensino e aprendizagem do aluno. As ações elencadas pela equipe, para o avanço do aluno, envolveram situações que propiciassem:

- adequação das propostas de ensino: dos objetivos, das atividades e suas dinâmicas junto com o aluno e sua turma formato;
- organização de Ian durante as atividades: permanecer em sala de aula, participar da aula, saber ouvir e falar, pegar o material necessário à atividade, realizar a atividade mediante o apoio necessário;
- aprendizagem e desenvolvimento de habilidades intelectuais: expressar opinião, comentar sobre os temas abordados nas aulas, melhorar sua condição para ler e compreender enunciados de atividades e textos de diferentes gêneros, melhorar sua escrita, compreender conceitos matemáticos envolvendo a construção do número, sistema monetário e as quatro operações básicas na resolução de desafios.

Os encontros formais com as professoras ocorreram nas reuniões mensais, de planejamento pedagógico, estudo de caso e conselho de classe. Nesses momentos foram compartilhadas percepções sobre os procedimentos e situações de ensino com Ian a partir das anotações, filmagens e participação colaborativa em sala de aula. Houve, também, encontros com a professora da sala de recursos que envolveram observação de atividades com Ian e análise das informações sobre suas demandas e formas de adaptar situações de ensino para ele.

Nos encontros usamos dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa, *diário de campo* e *filmagens*, com anotações e transcrições que envolvessem procedimentos de ensino realizados com Ian. As análises e sugestões de estratégias de ensino, discutidas com as professoras, foram embasadas na literatura científica[38] sobre estratégias, desenvolvimento e processos de ensino e aprendizagem, bem como na experiência e conhecimento de cada professora envolvida.

A organização das ações na sala de aula e na de recursos teve como diretrizes, sobre quando e como intervir: 1) a ficha de avaliação com o descritores do desempenho do aluno ao final do ano de 2010 e nos trimestres letivos no ano de 2011, 2) a condição que o aluno apresentava para a realização e permanência em uma atividade em sala de aula caracterizada pela: 2a) dificuldade ou complexidade da atividade em relação ao que

[38] Foram disponibilizados para a escola e professoras textos de: Fontana (2005), Oliveira, A. (2007), Luria (2010), Vigotski *et al.* (2010).

conseguia fazer, 2b) pelo tipo de material ou apoio necessário para realizar a atividade ou 2c) quando a professora de sala de aula solicitava (geralmente em dias de atividades com prova).

Para a análise dos dados empregamos a técnica da análise do conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994) e apoiamo-nos no referencial histórico-cultural (Vigotski, 1997). Concluída as análises, duas categorias foram elencadas para as discussões:

a) o ensino colaborativo como estratégia de formação: trata dos registros que revelaram aspectos e percepções sobre o ensino colaborativo como possibilidade, ou não, de aprendizado para a prática docente;

b) o ensino colaborativo como estratégia para favorecer a escolarização de Ian: trata das falas e registros que revelaram aspectos e percepções sobre a intervenção pedagógica colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem de Ian.

Discussão dos dados

A proposta do ensino colaborativo revelou-se uma estratégia pertinente às ações docentes com Ian, a partir da intensidade e complementação entre estratégias, para seu ensino, com ações para além da sala de recursos. Ian precisava ser mediado em sala de aula, durante a realização das atividades, tanto para organizar habilidades intelectuais quanto sua conduta e participação – qual material pegar, quando falar, quando sair de sala, como pedir para ir ao banheiro, como relacionar-se com colegas. A condição do aluno para lidar com competências sociais e sua necessidade de apoio para aprender a lidar com situações e normas sociais é retratada na seguinte fala:

> [...] acompanhei, neste momento do 5º ano, também a organização de regras com ele porque no início ele estava fazendo coisas desagradáveis. [...] chamei o grupo de professores estabelecemos regras coletivas para Ian. Isso depois foi passado e visto com ele também. E aí, a tua entrada (pesquisadora colaboradora) e da professora da sala de recursos, eu tenho como fundamentais, porque junto com essa questão de pontuar para Ian as normas sociais, nós tentávamos o fazer entendê-las. Então isso [...] de ter começado a ter um acompanhamento mais efetivo deu uma tranquilizada nos professores que no inicio estavam muito assustados (P21[39]).

Esse contexto suscitou que as professoras pensassem sobre o desenvolvimento das habilidades intelectuais em conjunto com a organização de habilidades conceituais,

[39] Para a identificação das falas das professoras envolvidas utilizamos a letra P associada a um número que corresponde a uma determinada professora.

sociais e práticas, para que ele fizesse parte e usufruísse das situações sociais e culturais da escola e do seu grupo.

A proposta do ensino colaborativo desenvolvida diretamente com as professoras de Ian, em sala de aula e na sala de recursos, de acordo com Machado e Almeida (2010: 345), se propôs a "criar opções para atender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista".

Esta é uma prática pouco comum na escola, pois é hábito ter um único professor em turma. Ou, quando há a presença de outro profissional este é percebido como um auxiliar, com ações pontuais a um aluno ou ao que o professor regente determina. Assim, não há uma coparticipação de forma que ambos sejam responsáveis pelas ações desenvolvidas, sendo estabelecida, muitas vezes, uma hierarquia nas atribuições.

Deste modo, a relação estabelecida entre equipe de professoras participantes associou-se a disseminada, também, em outros estudos, os quais postulam que não há hierarquia de funções, pois todos compartilham as ações em sala de aula, com o grupo e com o aluno com necessidades educacionais especiais (Ferreira *et al.*, 2007).

Esta premissa foi um aspecto analisado com as professoras, pois percebiam dificuldades em garantir práticas de ensino para a aprendizagem de alunos como Ian diante forma como a escola estava organizada, com seus tempos e espaços pouco viáveis a coparticipação. As falas que seguem retratam esta condição:

> [...] muitas vezes eu não pude desenvolver coisa melhor com ele, não por incapacidade minha, mas por falta de tempo, por correria do dia a dia e, muitas vezes, eu via que tinha que ter pensado em uma atividade para ele, antes. E me dava conta na hora em que estava trabalhando com ele e dizia, puxa se eu tivesse pensado nisso antes eu poderia ter desenvolvido um trabalho especialmente para isso. E não dava, era uma correria a todo o momento. Muitas vezes eu ficava pensando o que eu poderia fazer e não conseguia desenvolver (P17).
> [...] o que acontece é que o governo coloca uma política de inclusão, mas não coloca as condições necessárias. A condições que a política coloca foi dar uma sala de recursos. Então tem televisão, computador e se vira (P19).

Por estas circunstâncias, a proposta do estudo foi bem recebida na escola, pois era uma discussão latente. Havia a demanda do corpo docente em conhecer e discutir sobre como garantir o ensino e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

O cenário escolar vivido por professores, na proposta da educação de jovens como Ian, ressalta a ideia de que não é possível trabalhar sozinho na escola. Com demandas mais complexas, a colaboração e a coparticipação entre professores passam a ser princípios da docência na escola comum, para organizar práticas que qualifiquem o ensino para os alunos e os próprios professores.

Capellini e Mendes (2007: 116) apontam que "pensar a prática significa refletir sobre o que está acontecendo em sala de aula considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a forma de orientar a aprendizagem dos alunos". É difícil para o professor fazer essa reflexão, sozinho e, principalmente, tomar decisões porque estas não podem ser adotadas por ele, isoladamente, na escola. A professora P22 evidencia em sua fala o que acabamos de afirmar:

> Eu acho que a proposta que você desenvolveu, nos fez pensar [...] esse trabalho que você fez conosco e as ações que a professora da sala de recursos desenvolveu com a gente, foi fantástico, porque a partir das intervenções de vocês, as demandas sobre pensar como o conhecimento chega ao Ian foram trazidas. E, normalmente, na correria do dia a dia, casos específicos, com especificidades muito diferentes, a gente não dá conta. Então, a gente ter pessoas que nos ajudem a pensar nisso é o mínimo para que este trabalho aconteça. É a partir dessas intervenções que nós podemos pensar sobre o conteúdo trabalhado nessa série, sem negligenciar pessoas como o Ian em relação à socialização, ao bem estar dele, sem negar a aquisição de conhecimento.

A possibilidade de uma "ponte" entre as ações que desenvolviam em sala de aula parece ter suscitado o sentimento de compartilharem os desafios e as dúvidas sobre o processo de ensino e aprendizagem naquele contexto. Nessa condição, as professoras se propunham a realizar estratégias de ensino, a conversar sobre suas práticas e suas percepções sobre a competência que tinham para administrar tudo isto. Desse modo, **o ensino colaborativo como estratégia e possibilidade de aprendizado para a ação docente** foi respaldado pelas professoras participantes. Ilustramos este fato nas falas a seguir:

> Acho que foi muito importante saber por onde Ian aprendia [...] Um tempo maior, com professores envolvidos como foi com a professora da sala de recursos, com você (pesquisadora colaboradora), além dos professores de sala de aula, isso foi importante (P21).
>
> Então, tudo isso fez a equipe aprender muito, eu particularmente. Eu no inicio do ano estava quase desistindo [...] muitas vezes, eu tive vontade de dizer: olha, não tenho condições, eu não sei trabalhar com esse aluno, ou ele sai, ou eu saio [...] Tudo isso foi

> um aprendizado muito grande [...]. Eu tava sem a menor condição no inicio do ano. Depois, eu vi que eu tinha condição de trabalhar com esse aluno (P17).

Neste contexto, assim como Castro *et al.* (2007: 01), entendemos que o respeito à diversidade é contemplado na escola, quando há "cooperação, diálogo, e igualdade entre professores da sala de aula e especialistas"; pois "o mútuo relacionamento de ajuda é fruto da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas e sucessos, e só enriquecem a prática educativa". A garantia do envolvimento de todos do cotidiano escolar do aluno é um aspecto importante para o ensino colaborativo, com a possibilidade de desencadear reflexões que favoreçam a aquisição de formas de ensinar, de validar e disseminar, inclusive as já realizadas com sucesso.

Muitas vezes, a instrumentalização para o ensino perpassa por aspectos que não se bastam nos referenciais teóricos que podemos acessar em artigos, livros, pesquisas. É preciso, associado a estes, a troca sobre como tudo acontece na escola, na sala de aula, e isto se faz junto com os envolvidos, na prática. Como dito por Rausch e Schilindwein (2001: 121), o movimento de teorizar a prática se efetiva muito mais quando "há uma relação dinâmica com a prática de uma reflexão coletiva [...]." Quando isto é favorecido, "refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida". Tal prerrogativa é respaldada na fala a seguir:

> [...] a disponibilidade da orientadora pedagógica, da professora da sala de recursos e sua (pesquisadora colaboradora) para mim foi determinante. [...] na necessidade de buscar através de você algumas questões que pudessem me ajudar e ao Ian na construção da linguagem. Eu lia referenciais, textos, tentava fazer essa relação. Mas foi fundamental essa troca com você, no dia a dia, vendo as ações que você tinha com ele, com as orientações que você dava no que eu podia melhorar [...] Eu fiquei muito feliz quando eu desenvolvi o teste para ele, que adaptamos, e quando eu vi como ele ficou feliz de fazer e como ele se saiu bem no teste (P17).

A fala acima transcrita é interessante por apresentar um momento em que a professora ressignifica sua competência, as possibilidades e repercussões de sua prática para o aluno. Embora o desafio não tenha ficado menor, ele tornou-se possível de ser encaminhado com ações pedagógicas mais apropriadas, na medida em que a estrutura e as ações em equipe respaldaram a reflexão e a iniciativa da professora.

A organização de estratégias para o ensino colaborativo passa por três etapas, garantidas neste estudo. Etapa inicial, quando é necessária cautela com o que é dito para que não haja sentimentos de intromissão entre os espaços que os professores ocupam em sala de aula e para que relações de confiança possibilitem a troca profissional; etapa do compromisso, quando as relações de confiança se estabelecem de forma mais recíproca e a troca entre os professores torna-se mais efetiva e, por isto, o professor colaborador torna-se mais ativo, também, nas ações em sala de aula; e a etapa da colaboração, quando o nível de colaboração entre os professores apresenta-se sem restrições, com comunicação e interação mútuas, com sensação de conforto vivida tanto por professores quanto por alunos (Gately & Gately, 2001: 42).

O sucesso do ensino colaborativo depende de como ocorrem estas etapas. Neste estudo, o diálogo e a colaboração entre os sujeitos envolvidos se estabeleceram como possibilidades para todos quando os mesmos perceberam no que isto lhes favorecia no processo de ensino e aprendizagem, como exemplificado na fala a seguir.

> Eu acho que em estudos sociais a gente teve muitas experiências positivas com Ian esse ano. [...] E esse processo todo, como isso, você aqui, você passou a tarde aqui conosco no conselho de classe [...] Isso fez a diferença nessa equipe [...] foi uma experiência muito interessante, a gente tem outras crianças que precisam ser atendidas e eu acho que a gente não pode perder isso, porque é essa relação que a gente tem como histórico e é o nosso compromisso com o conhecimento, em relação a essas crianças. Foi esse o meu processo de aprendizagem, e desse grupo, em relação ao trabalho desenvolvido (P22).

Podemos afirmar, também, a partir das falas das professoras, que quando a dinâmica do ensino colaborativo foi percebida como uma possibilidade à organização e reflexão sobre o fazer pedagógico das professoras, na mesma direção foram percebidas possibilidades de organização e estratégias para Ian aprender. A fala da professora, a seguir, ilustra esta afirmativa.

> Esse ano, com o trabalho que conseguimos desenvolver, foi uma opção acertada. Ian desenvolveu muito a partir das muitas ações que foram feitas aqui. Foi um ano diferente para ele. Os profissionais se envolveram com a situação, a sala de recursos e o atendimento mais próximo que você deu e a adaptação das atividades foi para nós um ganho imenso, fez com que nós aprendêssemos várias coisas o que favoreceu que Ian também crescesse bastante (P18).

Este fato caracteriza, então, o ensino colaborativo como **estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem para Ian.** À medida que fomos

coparticipando das situações em sala de aula, constatamos que a adoção de algumas estratégias validou o ensino e a aprendizagem, para Ian e outros alunos, quando organizávamos as mediações em colaboração.

A possibilidade de todos os alunos se beneficiarem da mesma estratégia de ensino organizada para aluno com necessidades educacionais especiais tem relevância. Isto porque, estratégias desse cunho permitem a diferenciação do ensino na medida em que um aluno precisa sem, entretanto, criar distinções em relação à forma de realizar a atividade, o que poderia excluí-lo do grupo. Essas estratégias possibilitaram o resgate de da vontade de Ian para estar em sala, de se perceber parte da turma, compartilhando e se beneficiando dos modelos de aprendizagem que seus colegas tinham.

Nesta pesquisa e considerando o ambiente da escola, a estratégia de ensino colaborativo foi subsidiada por recursos e procedimentos de baixa tecnologia[40], os quais estavam ao alcance das professoras e, além disso, alguns já eram conhecidos em suas práticas. De acordo com Braun e Vianna (2011: 98), tais recursos podem envolver:

> [...] elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras) e não estruturados (confeccionados com material variado para as necessidades do aluno), a elaboração envolve material de baixo custo (papelão, madeira, revistas, fotografias, materiais reaproveitáveis); estratégias de ensino variadas (individualização, reforço no contra turno, presença de escribas ou ledores, apoio por um par); práticas para demandas específicas (maior interação verbal, variação de linguagens, diversificação no ensino, análises de processos de aprendizagem – como aprende melhor?)

Dentre as situações vividas na coparticipação em sala de aula, citamos a possibilidade de organizar atividades a partir do trabalho em duplas ou em pequenos grupos de alunos. Esta dinâmica era efetivada por algumas professoras, para propostas direcionadas a trabalhos na área de estudos sociais e passou a ser adotada por professoras em outras áreas, de língua portuguesa e matemática, por exemplo. A relevância desta proposta pode ser observada nas falas que seguem:

> [...] trabalhamos as atividades, quase que sempre, em grupos na sala de aula porque facilitava ele participar. Então, teu trabalho facilitou muito para gente também [...] (P19).

[40] Conforme Braun e Viana (2011, p. 96), são considerados recursos de baixa tecnologia todo e qualquer material didático que sirva de suporte ou meio para ensinar, não requerendo equipamentos específicos como os de alta tecnologia. São recursos, basicamente de baixo custo ou mesmo sem custo, pois são elaborados a partir de materiais usuais do cotidiano escolar. Além de materiais propriamente ditos, também serão considerados *recursos de baixa tecnologia* procedimentos e modos de ensinar.

> [...] em todo o processo, eu vi, claramente a volta do trabalho com ele muito imediata. Eu fazia as coisas e ele dava retorno. E eu passei a ficar bem atenta ao que ele apontava (P17).

A estratégia de organizar os alunos em pares ou trios é uma proposta validada em estudos sobre procedimentos de ensino, a partir da ideia da aprendizagem colaborativa ou tutoria por pares, envolvendo alunos com deficiência intelectual (Jimenez, 2012). É uma estratégia que incentiva ao trabalho colaborativo entre alunos e prevê que a aprendizagem pode ser favorecida a partir da interação entre pares, com a proximidade de formas de linguagem e pensamento para explicar uma atividade, um conceito abordado. Nesse ambiente, os esquemas mentais de um ou mais alunos, já elaborados, servem de base/modelo para o aluno que está elaborando-os. Sua aplicação é reconhecida em estudos sobre diversas áreas do ensino, com alunos com e sem especificidades (Damiani, 2008).

A aprendizagem entre alunos, a partir da tutoria de pares, é validada no relato da professora P17 ao comentar sobre o trabalho, em dupla com Ian, na atividade sobre numerais sucessores e antecessores, no trecho que segue:

> Eu estava com ele vendo os números que vinham antes e depois. Eu cheguei a pedir que ele organizasse os números na mesa em uma fileira e depois eu ia apontando um e dizia: esse vem depois desse. Aí, de repente ele falou "esse é o antecessor". Aí eu falei: "O quê, antecessor! Onde você aprendeu essa palavra?!" E ele disse: "Foi a Jasmin que me ensinou." (Diário de campo em 18/10 - Comentário da professora de matemática P17).

Sem desconsiderar a análise que mereceria a surpresa da professora pela aprendizagem de Ian sobre a aquisição de um conceito e de um vocabulário mais complexo, o momento ilustra muito bem a validade da proposta de ensino a partir da aprendizagem colaborativa entre alunos. A proposta de ensino colaborativo desenvolvida em sala de aula, nesse sentido, possibilitou que as professoras se reapropriassem de uma estratégia de forma a favorecer o ensino e a aprendizagem para Ian.

Nesse sentido, corroboramos o que diz Oliveira (2010: 66) ao afirmar que "uma criança mais experiente pode funcionar como mediadora entre uma criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura" e que sendo assim, é primordial considerarmos quais são as modalidades de interação que podem ser

válidas para o aprendizado de alunos como Ian. Encontramos respaldo para essas afirmações em Vigotski (1997).

Vale registrar que a proposta do ensino colaborativo não se restringiu aos momentos em sala de aula. Acompanhamos momentos em que era preciso individualizar tanto a atividade quanto o espaço e tempo para Ian, o que também aconteceu com a professora da sala de recursos e favoreceu a interlocução entre esta e as professoras de sala de aula. Esta dinâmica foi organizada no turno do aluno e não no contraturno, como previsto nas diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado no Brasil.

Isso porque a equipe docente pontuou a necessidade de um trabalho com ações em conjunto, de modo que resgatasse com Ian a vontade de estar em sala de aula, de realizar atividades e possibilitasse formas de apoiá-lo na aprendizagem, complementando seu ensino com estratégias individualizadas, fora de sala de aula e depois, na própria. A fala da professora da sala de recursos ilustra essa organização sobre como aconteceu o trabalho:

> A gente ocupou a sala de recursos não no contraturno, mas no turno dele até pra fazer essa mescla de estar junto com o grupo e em momentos estar sozinho porque era preciso para trabalhar conceitos, para ele também poder participar na sala com a turma. Então, na sala de recursos procurávamos trabalhar com o mesmo contexto trabalhado na sala de aula. Isto, para ele, foi muito legal e interessante, porque ele se sentia pertencendo a um grupo, tava saindo para fazer algo diferente no modo da atividade e não no conteúdo. Em vários momentos os colegas perguntaram para ele: "O que você faz lá" e ele respondia: "Ué, eu faço trabalho quem nem vocês". Isso, para ele foi muito interessante. Para mim foi um desafio, aprendi muito, com as limitações, como trabalhar com ele, até onde exigir e eu acho que foi um ano de trabalho bem sucedido com Ian (P20).

Reconhecemos que a sala de recursos pode ser uma proposta interessante para a realização das ações previstas para o Atendimento Educacional Especializado, contudo é fundamental que estas ações façam parte dos projetos que a turma do aluno desenvolve em sala de aula, sejam espaço de interlocução sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno (Braun & Viana, 2011). É relevante a atenção ao modo com as ações na sala de recursos são desenvolvidas para que não se tornem excludentes dentro na própria escola.

A adequação dos aspectos que envolveram o ensino de Ian ocorreu mediante o acesso ao planejamento do que acontecia em sala de aula. As propostas eram

organizadas de modo que apoiassem a sua aprendizagem, sobre os conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula. Isto possibilitou que, *"a gente conseguisse um trabalho mais estruturado com ele, para ele*", afirmou a professora P20.

Ian se beneficiava de estratégias que conjugassem situações em sala de aula e na sala de recursos. Assim, era importante que as propostas para ele estivessem em consonância em ambos os espaços, na maior medida em que pudéssemos organizá-las e adaptá-las. Além disso, como constatado, a organização dos tempos e espaços da escola, para as professoras trocarem as informações para esse entrosamento, não favorecia essa dinâmica. Por isso a presença de uma professora que pudesse circular entre as professoras da turma e da sala de recursos foi percebida como uma vantagem para o ensino e aprendizagem de Ian, como ilustrado na fala a seguir:

> [...] foi essencial o tipo de trabalho feito aqui. [...] sem esse trabalho Ian não teria desenvolvido como desenvolveu, porque ele precisa sempre de uma mediação na sala de aula. Porque se você não estivesse na sala de aula ele só teria a sala de recursos, então ou ele estaria lá, ou então na sala de aula sem sua mediação além da que eu conseguira dar de vez em quando [...] (P20).

Observamos que, na medida em que se estabeleceram os diálogos entre as professoras, caminhos para o ensino de Ian foram constituídos. Nesse percurso, conhecemos quais estratégias eram válidas para Ian participar das atividades em sala de aula, com aprendizagem:

> [...] dar dicas, pistas para Ian seguir com maior autonomia tem sido uma estratégia que o mantém envolvido na atividade. Quando isso não é feito ele desiste da proposta. Estratégias de organização, localização ou resgate de informações como assinalar o que já fez e apontar com o dedo enquanto lê, são importantes para ele concluir a proposta. Isto caracteriza como relevante a mediação constante junto a ele, sobre o que está elaborando e onde está na atividade, durante a maior parte do tempo das propostas, seja fora de sala ou em sala de aula (Diário de campo em 21/06/2011).
> É como se ele precisasse de um intérprete que o ajudasse na compreensão do que ele leu; às vezes basta você repetir o que ele mesmo leu, sem falar mais nada. Mas essa segunda leitura feita por outro o ajuda muito. Coisa que eu pouco posso fazer, na proporção que ele pede, tendo toda a sala de aula para atender e com um conteúdo bem mais complexo daquele que ele está elaborando [...] (Diário de campo em 21/06/2011 - Comentário P17).

Desse modo, constatamos, através da coparticipação, quais adequações de atividades, instrumentos e procedimentos favoreciam o ensino e a aprendizagem de Ian. A mediação sistemática de um professor durante as atividades e a individualização de ensino que ocorria em sala de aula e fora dela, de acordo com a demanda do aluno para

a atividade, revelaram-se de extrema valia para Ian. A regularidade com que as estratégias para o ensino dele eram apresentadas também teve importância. A organização de "procedimentos regulares que ocorrem na escola", os quais podem se caracterizar nas mediações pela "demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções, são fundamentais na promoção do bom ensino", para alunos como Ian (Oliveira, 2010: 64).

A intervenção pedagógica, do professor ou de um par, tem função essencial para a promoção do desenvolvimento de qualquer aluno. O percurso do aprendizado escolar e a elaboração de processos psicológicos superiores ocorrem mediante a reelaboração de conceitos com os aspectos subjetivos que constituem cada um dos envolvidos, nas interações entre si, num processo histórico e cultural. No caso de alunos com deficiência intelectual, como Ian, isto se torna ainda mais relevante, pois observamos que o modo e a qualidade com que a mediação pedagógica é favorecida afeta de forma significativa seu aprendizado, elemento central para seu desenvolvimento (Vigotski, 1997; Oliveira, 2010).

A partir da atuação docente dialógica, que entende a educação como um encontro entre interlocutores que buscam os sentidos e significados, conforme cada sujeito envolvido apresenta suas formas para lidar e de perceber o conhecimento em questão, foram adequadas e elaboradas as atividades, o planejamento de ensino e o currículo para Ian (Freire, 2002).

Considerações Finais

Tendo em vista as exposições realizadas neste estudo, percebemos indicadores de que o ensino colaborativo como uma estratégia relevante para o ensino e aprendizagem escolar. Além disso, como Damiani (2008), observamos as professoras sentirem-se respeitadas, valorizadas, com autonomia diante dos processos que se faziam necessários para Ian na escola. Nas falas que seguem observamos esse movimento de Ian em relação ao seu envolvimento com processo de ensino e aprendizagem, primeiro, antes do trabalho com a proposta do ensino colaborativo ser iniciada:

> [...] acho que o 4º ano foi um ano difícil para Ian, iniciamos sem o atendimento especial para ele e ele regrediu muito a ponto dele não escrever absolutamente nada. Ele chegou ao meio do 4º ano quando ele não escrevia nem o que a gente anotava no quadro, não queria participar de nada. Foi um momento bastante difícil [...] (P18).

E depois, ao final do ano em que desenvolvemos, com as professoras, a proposta do ensino colaborativo:

> [...] conseguimos muitos progressos com ele, está em um ponto em que consegue parar e refletir sobre o que ele quer escrever, como vai colocar isso no papel. Uma grande diferença do inicio do ano para agora é antes quando se pedia para ele escrever o que ele havia dito ou lido, ele colocava palavras soltas. Hoje ele já procura colocar a informação de forma mais completa, as palavras com todas as letras ou sílabas, uma preocupação que ele não tinha antes e agora tem. Isso foi um avanço (P20).

Considerando que um aluno com deficiência apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único diante das práticas pedagógicas é importante conhecermos a singularidade deste caminho, da mediação e das situações de ensino com o aluno. A singularidade ponderada como possibilidade de aprendizagem, a partir de outros meios do aluno se desenvolver, transforma o menos da deficiência no mais da compensação, como ensina Vigotski (1997).

Enfim, percebemos que a escola e professores podem "fazer diferente". Entretanto, se o objetivo é que este espaço e seus interlocutores utilizem novas estratégias e tecnologias de ensino ou mesmo (re)signifiquem algumas, já conhecidas, não basta ter computadores, softwares, materiais diversificados ou uma sala de recursos. Defendemos que, para garantir que tudo isso seja utilizado e incorporado efetivamente à prática escolar, é necessário um trabalho de reflexão coletiva para que esses recursos tragam novos elementos à vida escolar do aluno e do professor, já bastante adversa por todo o contexto socioeconômico e político vivenciado.

É preciso trabalhar colaborativamente, juntos ao invés de "juntar trabalhos", argumenta Ferreira (2003: 134), dizendo ainda que "isso se aplica, de maneira intensa, às instituições escolares, nas quais tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, usualmente, realizadas de maneira individual". A importância da proposta desenvolvida é percebida quando as professoras passam a compartilhar experiências para enfrentar as situações do cotidiano escolar, tomar decisões que favorecem o desenvolvimento de práticas efetivas tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Referências:

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto.

Braun, P.; Vianna, M. M. (2011). Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In.: Pletsch, M.; Damasceno, A. **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, pp.23-34.

Capellini, V. L. M. F. (2004). **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, 2004.

Capellini, V. L. M. F.; Mendes, E. G. (2007). O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educere *et* Educare** Revista de Educação, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, pp.113-128.

Castro, S. F. de; Almeida, M. A.; Toyoda, C. Y. (2007). Ensino Colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos. **Anais IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Acesso em set/2013. Disponível em: http://www.uel.br/eventos .

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, pp. 213-230.

Esteban, M. P. S. (2010). **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH.

Fenty, N. S.; McDuffie-Laudrm, K.; Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. **Teaching Exceptional Children**, v. 44, n. 6, pp. 28-37.

Ferreira, N. S. C. (2003). Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: Porto, T. M. E. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, SP: JM, pp. 121-144.

Ferreira, B. C.; Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Del Prette, Z. A. P. (2007). Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação**, n.29, pp. 1-7. Acesso jul/2013. Disponível em: www.coralx.ufsm.br.

Fontana, R. A. C. (2005). **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados.

Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2000). **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gately, S. E.; Gately Junior, F. J. (2001). Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, pp. 40-47.

Jimenez, B. A.; Browder, D. M.; Spooner, Fr.; Dibiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. **Excepcional Children**, v.78, n.3, 2012. Acesso set/2013. Disponível em: www.cec.sped.org

Luria, A. R. (2010). **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 6ª Ed. São Paulo: Ícone.

Mendes, E. G.; G.; Almeida, M. A.; Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFP, n. 4, pp. 81-93.

Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, pp. 521-539.

Oliveira, A. A. S. de. (2007). **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Editora Práxis, Bauru/SP.

Oliveira, A. A. S. de. (2010). Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o especifico. In.: Mendes, E.; Almeida, M. A.(orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, pp. 141-150.

Rabelo, L. C. C.; Santos, R. T. (2001). Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. **Anais VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, pp. 1915-1924. Acesso em ago/2013. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar

Rausch, R. B.; Schlindwein, L. M. (2001). As ressignificações do pensar/fazer de um 88Acesso em ago/2013. Disponível em: http://www.iaiweb06.univali.br

Vygotsky, L. S. (1997). **Obras Escogidas**: Fundamentos de la Defectologia, T. 5. Visor DIS. S.A.: Madrid.

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2010). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone.

SONS E SILÊNCIOS: A IMPORTÂNCIA DA MUSICOTERAPIA EM INDIVÍDUOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Fernandes, Patrícia*

Resumo

Este estudo pretende confirmar como a musicoterapia, como técnica terapeuta, pode contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso, no sentido de uma boa integração social, comportamental, cognitiva e emocional de indivíduos com a Perturbação do Espetro do Autismo (PEA). Abordamos a musicoterapia, como técnica aplicada a indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com o objetivo de incrementar potencialidades nos indivíduos. Utilizamos metodologia qualitativa e quantitativa. Considerando a adequação dos participantes aos objetivos da investigação, socorremos de uma amostra de conveniência, ou seja, a uma amostragem não probabilística. Para a obtenção de informação mais detalhada recorremos a análises documentais, questionários, entrevista e registos de observação. Concluímos que a musicoterapia é, de facto, um caminho exploratório da dimensão humana em toda a sua complexidade, emergindo canais de comunicação e cuja propagação tem possibilitado recentes e consistentes perspetivas de intervenção nos indivíduos com diagnóstico de Perturbação do Espetro do Autismo (PEA). Contudo, não devemos fazer abstrações dos mesmos devido às características individuais e aos diferentes graus de severidade que se observam nesta população.

Palavras – chave: Música, Musicoterapia e Perturbação do Espetro do Autismo.

Abstract

This study aims to demonstrate how music therapy, as a therapist technique, may contribute to the full and harmonious development, towards a good social, behavioral, cognitive and emotional integration development of individual's whit Autism Spectrum Disorder. Being the Music universal and as essential as language, Music Therapy approaches in this study that, as a technique applied to individual's whit special educational needs (SEN), can be seen as an essential therapy that uses music in order to develop potential on individuals. The methodology used is of a qualitative and quantitative nature. Considering the appropriateness of the objectives to the research participants, one uses a random selection of them, meaning, a non-probability sampling. In order to obtain information one resorted to desk reviews, questionnaires, and interview and observation records. One concludes that Music Therapy is, in fact, a trail that explores the human dimension in all its complexity, emerging channels of communication and whose spread has recently and consistently enabled intervention perspectives on individual's diagnosed whit Autism Spectrum Disorders. However, we must not do deductions out of these examples due to individual characteristics and different degrees of severity that are observed on this population.

Keywords: Music; Music Therapy and Autism Spectrum Disorder.

***** Estudante de Doutoramento Em Estudos da Criança – Educação Especial – Intervenção Precoce, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Introdução

A Música assume já uma importância acrescida, nomeadamente, como opção terapêutica nas crianças com perturbações do espectro do autismo. As canções são poemas que "cantam" a natureza na sua grande diversidade e as pessoas com os seus sentimentos, fantasias e ritos, ora despertando ora excitando (…) uma canção, interpretada em diferentes fases de crescimento do indivíduo faz-lhe despertar diferentes vibrações, quer físicas, quer mentais, quer psicológicas (TORRES, 1998, p. 14). Desde cedo que, estas crianças, jovens adultos manifestam um tumulto severo do seu desenvolvimento, concretamente, relacionado com a interação social e propriamente a sua comunicação.

Por outro lado, podem apresentar diversas habilidades a outras áreas, nomeadamente a Música. A presença da Música é de grande significância para cada sujeito, na medida em que se alia à experiência vivida, ao passado e ao presente. Daí, podermos afirmar que os significados da Música são arquitetados, reproduzidos nas relações, e correspondem com o que é vivido. Nas últimas décadas, o ensino da linguagem musical tem vindo a ser objeto de reflexão contínua, no sentido de tornar compreensível uma linguagem tão abstrata como é a Música (TORRES, 1998, p. 19). A Música, cujo poder sobre a mente é incontestável, é hoje muito usada como técnica de relaxamento por parte de profissionais, contudo, tende a ser muito apreciada pelos indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo. A Musicoterapia permite uma enorme aproximação por parte destes indivíduos, no que se refere, ao ouvir, sentir e tocar. Através deste tipo de atividades, as áreas a trabalhar são inúmeras, desde trabalhar a motricidade, ao executar gestos e até mesmo a dança, desde desenvolver uma acuidade auditiva e também trabalhar questões como o ritmo, a atenção, entre outras.

Comunicar e interagir é de uma enorme importância, não só no ensino como na vida quotidiana, onde fica bastante transparente que, quando uma criança ou adulto manifesta complicações significativas nestas áreas, é fundamental uma proposta educacional adaptada para ajudar a afirmar que a criança ou adulto façam um maior

progresso. Ora, não é novidade que tendo em conta os ambientes educacionais regulares, estes, oferecem às crianças com Perturbações do Espetro do Autismo uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida (HEWITT, 2006).

A importância da Música na formação e na educação preconizada e oficializada na Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE, nº46/86, de 14 de Outubro de 1986, abrange todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior, passando a integrar áreas disciplinares com competências de (…) desenvolver capacidades de expressão e comunicação, (…) desenvolver a imaginação criativa e sensibilizar para a atividade lúdica, (…) assegurando às crianças com NEE (…) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (LBSE, 1986, art.º s 5º e 7º).

Perturbação do Espetro do Autismo

As Perturbações do Espetro do Autismo constituem uma *Síndrome,* ou seja, designa que os indivíduos afetados não manifestam todos os sinais e sintomas a ela associados. Uma *Síndrome*, no entanto, é algo que pode ter muitas causas diferentes, resultado, porém, num conjunto de sintomas que a distinguem, subordinando-se da causa que dá origem a um dado caso, podendo ter uma maior ou menor sobreposição dos sintomas patentes noutros casos de Autismo em que operaram causas distintas (SIEGEL, 2008).

> *O autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta muitos aspetos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências. As crianças com autismo não apresentam o desejo natural de contato social* (MARQUES, 2000, p.15).

Imensas são as teorias que giram em torno do mesmo, para explicar as Perturbações do Espetro do Autismo. Por um lado, as teorias comportamentais explicam os sintomas com base em caraterísticas psicológicas e cognitivas subjacentes. Em contrapartida, as teorias neurológicas e fisiológicas fomentam informação com base em caraterísticas neurológicas. Acima de tudo, embora estas teorias sejam opostas no caminho, não só

funcionam de modo complementar como a explicação etiológica tende a ser cada vez mais pertinente, esclarecedora e operacional.

Hoje em dia, parece ser consensual que a PEA consista num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento, com reverberações muito específicas ao nível da comunicação, da interação social, da dificuldade em utilizar a imaginação, em aceitar alterações das rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. No entanto, apesar de inúmeras enunciações sobre o autismo infantil se debruçarem sobre as anomalias da interação social, só a partir dos anos 60, a atenção se centra nos défices cognitivos associados a esta perturbação, considerando que, as crianças autistas apresentavam mais do que incapacidade secundária. É neste caminhar, e desenvolvendo inúmeros trabalhos ao redor desta questão que, a explicação etiológica dará cada vez mais e melhor contributo a todos os défices averiguados no autismo.

Segundo KANER (1943), devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder da forma biologicamente correta ao contato afetivo com os outros, tal como outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais (MARQUES, 2000, p. 54). Por norma este tipo de indivíduos falham no desenvolvimento de relações sociais com os pares, que seriam adequadas ao seu nível de crescimento, ou seja, pode ocorrer uma ausência da busca espontânea, e da partilha de interesses com outras pessoas (e.g., não apontar objetos que lhe interessam) … a perturbação da interação recíproca é notória e visível, podendo também ocorrer uma incapacidade marcante no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (e.g., como o contato pelo olhar, a expressão facial, postura corporal), que regulam a interação social e a comunicação (MARQUES, 2000, p. 28).

No entanto, segundo LORNA WING (WING & GOULD, 1979), para depreender melhor a forma como o autismo afeta um indivíduo, é importante examinar a Tríade de Incapacidades, observada no quadro 1, destacando, em consonância com parte da literatura, as incapacidades nas áreas da comunicação, da imaginação e da socialização.

Comunicação	Possuem dificuldade em compreender a necessidade do cumprimento ou em tirar partido de uma conversa. Mesmo nas crianças que falam, é frequente que elas falem "para" os outros, mas não "com" os outros. É como se não compreendessem que a linguagem é um instrumento de transmissão de informação social e emocional para os outros. Eles podem ser capazes de falar das suas necessidades, mas têm grandes dificuldades em falar acerca de sentimentos, pensamentos ou entender as emoções, ideias e crenças, das outras pessoas. Habitualmente, usam poucos gestos, mímica ou variações no seu tom de voz para se expressarem, embora alguns dos mais capazes o façam, fazem-no de uma forma desajeitada ou inapropriada. Alguns dos autistas mais capazes e que verbalizam, podem ficar fascinados com certas palavras, mas não as usam para a comunicação recíproca. Repetindo-as por vezes em contextos desadequados, exprimem-se num tom monocórdico sem variações da melodia.
Imaginação	Têm na maioria dos casos, uma incapacidade para brincar com os objetos e brinquedos com as outras crianças ou adultos. Por outro lado, tendem a selecionar pormenores do brinquedo ou situação, em vez de lhe atribuírem um significado: por exemplo fixam-se na roda de um carrinho, ou num desenho de um livro de histórias.
Socialização	Pode-se caraterizar por uma indiferença aparente aos outros ou isolamento, no entanto, algumas crianças autistas gostam de um certo contato afetivo, que mantém com pessoas que conhecem bem, mas regra geral são indiferentes às crianças da sua idade.

Segundo JORDAN (2000), é esta tríade que define o que é comum a todas elas, consistindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de "autismo". É a tríade, no seu conjunto, que indica se o indivíduo estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anómalo e, no caso de se registar uma deficiência numa das áreas apenas, ela poderá radicar numa causa completamente diferente (p.12).

De um modo geral WING (1988) o quadro do autismo pode variar consideravelmente, pelo que propõe a introdução do conceito *Espetro do Autismo*, que concebe a ideia de uma gama variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio (MARQUES, 2000, p. 31).

Contudo, a designação *Espetro do Autismo*, refere-se a uma condição clínica de alterações cognitivas, linguísticas e neuro-comportamentais, de forma a qualificar as várias combinações de sintomas, necessárias para compreender a perturbação do espetro do autismo e as divergentes necessidades dos indivíduos. De concordância com (ALFERES, citado por COSTA, 2010), a definição que mais unanimidade obteve foi aquela que considera as Perturbações do Espetro do Autismo como uma perturbação do desenvolvimento, onde as manifestações comportamentais aparecem até aos trinta e seis meses de idade, sendo caracterizado de um modo sumário por, a) dificuldades nas interações sociais recíprocas; b) atividades e interesses restritivos e repetitivos; c) dificuldades na comunicação e no jogo imaginativo (p. 48).

Colmatando o que foi dito anteriormente, à medida que os indivíduos com perturbação do espetro do autismo são diagnosticados mais precocemente e começam a receber tratamentos de última geração, esperar-se-á que as taxas de melhorias alterem significativamente, embora BENEZON (1988) considera que através da minha longa experiência pessoal de trabalho com as crianças autistas, que o autismo é uma prolongação patológica e deformada do psiquismo fetal e que o seu objetivo era trabalhar com uma espécie de feto que se defende contra os medos de um mundo externo desconhecido e por outro lado, contra as sensações das deficiências do seu mundo interior por isso considerava que, para trabalhar com estas crianças há que criar situações ambientais e estímulos que produzam a reminiscência do período gestacional (p. 140).

O quadro clínico conhecido como "*Autismo*" é designado por "*Perturbação Autística*" pela American Psychiatric Association (APA), Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM - IV – TR (2002) e descrito no contexto das chamadas Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), que tem vindo a ser sucessivamente reformulado à luz dos vários progressos do conhecimento.

Numerosas alterações no campo do diagnóstico do Autismo surgiram com o novo DSM – IV – TR (2002). Mais à frente, nos respetivos quadros reportam-se, nomeadamente, os critérios de diagnóstico para a perturbação Autística, os critérios de diagnóstico para a perturbação de Rett, os critérios de diagnóstico para a perturbação

Desintegrativa da Segunda Infância e por último encontra-se representada a perturbação de Asperger.

Segundo o DSM – IV – TR (2002), quanto às Perturbações do Espectro do Autismo ou Perturbações Globais de Desenvolvimento podemos ver que (…) são caracterizadas por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (p. 69).

Tendo ainda como referência o DSM – IV – TR (2002), podemos afirmar que os défices qualitativos que definem as perturbações vão variando conforme a idade cronológica, dependendo, contudo, do seu nível de desenvolvimento.

Objetivos

(i) Compreender os efeitos da Musicoterapia no tratamento de adultos com Perturbações do Espetro do Autismo;

(ii) Facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização dos processos psíquicos de um ou mais indivíduos para que sejam capazes de desenvolver todo o seu potencial;

(iii) Analisar mudanças significativas sobre o impacto da Musicoterapia na relação do sujeito com ele próprio e para com os outros;

(iv) Identificar a função terapêutica nas dimensões psicofisiológicas e emocionais.

Método

Quando a investigação se incrementa no âmbito das Ciências da Educação esta é, particularmente, dirigida para comportamentos e acções sociais, na qual a investigação qualitativa se revela como a mais adequada. Assim, ponderamos para este estudo, uma

metodologia de investigação de natureza qualitativa, uma vez que se busca, quer a globalidade e a compreensão dos fenómenos, quer um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Desta forma, a metodologia qualitativa permite-nos estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo-se dos próprios dados (ALMEIDA & FREIRE, 2010).

Amostra

A amostra do nosso estudo é composta por 13 adultos com Perturbação do Espetro do Autismo com diferentes níveis etários, de ambos os sexos, sendo 23,1 % (N = 3) do sexo feminino e 76,9 % (N = 10) do sexo masculino. Todos estes adultos com Perturbação do Espetro do Autismo frequentam a APPDA – Norte (Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo), uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) da cidade de Vila Nova de Gaia, localidade onde todos os adultos residem.

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi precedida de um pedido de autorização aos órgãos diretivos e um pedido de consentimento aos pais dos adultos da APPDA – Norte, instituição particular de solidariedade social de Vila Nova de Gaia. Foram aplicados os questionários aos técnicos, atendendo à aceitação possível por parte destes. Uma vez obtido o consentimento por parte dos pais e aproveitando as suas disponibilidades, foram-lhes entregues os inquéritos, no qual, também estes, da forma possível, foram respondendo.

Dado o caráter ecológico e diligente desta visão e de forma a garantirmos a segurança e realidade nos procedimentos de explicação, optamos por manter o mesmo princípio avaliador, de modo a que pudesse diminuir a ocorrência de interferências.

Resultados

Considerando um conjunto de informações relevantes à nossa investigação efetivamos a junção dos dados recolhidos, designadamente a nível social, emocional e comportamental, cujos resultados sejam claros e credíveis. Assim, tendo em conta a

inclusão da musicoterapia no tratamento de indivíduos com perturbação do espetro do autismo, categorizou-se segundo a *Tríade de Incapacidade* em três distintas áreas: comunicação, socialização e imaginação, para uma melhor compreensão.

Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta
Subcategoria A

	Subcategoria A1 Nível Social	Subcategoria A2 Nível Emocional	Subcategoria A3 Nível Comportamental
Musicoterapeuta	"Prefiro ver o Autismo como uma Perturbação que afecta capacidades de um indivíduo a nível do neuro-desenvolvimento do mesmo e que dificulta a leitura de todo o meio envolvente com todos os seus aspetos sociais, de interação, a leitura que se faz dos estímulos e normas que gerem o meio ambiente e principalmente o valor da comunicação (…) conjunto de sons verbais, a que se chama comunicação, que não é de fácil entendimento".	"A música é um conjunto de sons, que através dos fatores ritmo/melodia/harmonia se torna agradável ao ouvido (…) independentemente de rótulos". "Ouvir só por ouvir, para quem gosta de música, já por si só produz bem-estar".	"Assim como eu disse, o comportamento é expandido e passa a todo o universo de interesses (…) também nos progressos o leque de imediato em várias áreas são maiores e mais generalizados. Num caso simples: "um jovem que na música se torna mais apto a utilizar as baquetas numa caixa ou bombo, melhor utilizará a faca e garfo para comer".

Entrevista aplicada ao Musicoterapeuta
Subcategoria B

Subcategoria B1 Comunicação	Subcategoria B2 Socialização	Subcategoria B3 Imaginação

Musicoterapeuta	"Claro que se falarmos em comunicação verbal, ou se tem ou não se tem. Mas todos sabemos que somos comunicadores por excelência. Nós falamos com as mãos, falamos com os olhos, com expressões faciais, as pessoas com autismo são ricas nessa matéria".	"Seja qual for a terapia, o importante é que haja uma mudança coletiva na forma de conviver com as pessoas, mais uma vez tenham elas rótulos ou não, se a equipa técnica saborear o momento de troca de experiências com as crianças com autismo, aprendam um novo código e uma nova gramática para se entenderem, isso irá surtir efeitos terapêuticos em ambos os lados".	"A imaginação numa pessoa com autismo está mais comprometida, mas mesmo assim o mundo imaginário não se rege só pelas nossas regras. Assim, talvez tenhamos que aprender as regras que não nos foram a nós ensinadas por ninguém, desde pequenos, e quem sabe viveremos com outra imaginação e os compreendamos melhor".

Questionário aplicado aos Técnicos

Música	Indeciso (a)	Concordo	Concordo Totalmente	Discordo
A Música consiste numa combinação de sons e silêncios.		**88,89%**	**11,1%**	
A Música deve fazer parte integrante da educação geral do homem. O organismo humano é suscetível de ser educado eficazmente, conforme a ordem e o impulso da Música.	**5,56%**	**22,2%**	**72,2%**	
A Música é considerada como uma prática cultural e humana, crucial na aprendizagem, proporcionando a base primordial para a auto-expressão das emoções.	**5,56%**	**77,78%**	**16,67%**	
A Música tem um grande impacto tanto na educação de indivíduos em geral, como na educação de indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).		**77,78%**	**22,2%**	
O estímulo musical representa um canal alternativo para a comunicação caso a pessoa não responda aos canais de comunicação normais.	**5,56%**	**55,56%**	**38,89%**	

Musicoterapia	Indeciso (a)	Concordo	Concordo Totalmente	Discordo
A Musicoterapia é um tratamento através da Música que estimula no paciente uma atividade interior e exterior, psíquica e física, com a finalidade de comunicação e integração social.	**27,78%**	**50%**	**22,2%**	
A Musicoterapia atenua os comportamentos estereotipados característicos dos jovens diagnosticados com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).	**16,67%**	**72,2%**	**11,1%**	
Os jovens com PEA que apresentam dificuldades na comunicação, socialização e imaginação, beneficiam com a Musicoterapia.	**5,56%**	**77,78%**	**16,67%**	
O musicoterapeuta não desempenha o papel de professor de Música, pois seus objetivos são terapêuticos e não pedagógicos.	**16,67%**	**55,56%**	**16,67%**	**11,1%**
A Musicoterapia pode ser considerada uma arte e uma ciência paramédica com objetivos terapêuticos.	**50%**	**44,4%**	**5,56%**	

Perturbação do Espetro do Autismo	Indeciso (a)	Concordo	Concordo Totalmente	Discordo
A maioria das crianças com PEA começa a manifestar anomalias do desenvolvimento nos 2 primeiros anos de vida.	**5,56%**	**55,56%**	**38,89%**	
O Autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta muitos aspetos de como a criança compreende o mundo que a rodeia e aprende com as suas experiências.	**16,67%**	**38,89%**	**16,67%**	
Os jovens com Autismo não apresentam o desejo natural de contacto social.	**38,89%**	**38,89%**		**16,67%**
O Autismo resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, que afetam a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual e a capacidade de estabelecer relações.	**11,1%**	**66,67%**	**16,67%**	
Características comportamentais como a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a	**11,1%**	**66,67%**	**5,56%**	

comunicação no seu todo, assim como o nível de atividade e o reportório de interesses distinguem os jovens autistas dos demais que apresentam outro tipo de perturbações.

A análise dos questionários aplicados aos técnicos, alargando esta ao quadro de outras investigações e síntese da literatura relacionada, permitiu-nos inferir que a música está cheia de silêncios, o próprio silêncio pode estar carregado de musicalidade e consequentemente de terapia e que, consequentemente, a musicoterapia é utilizada como método terapêutico na medida em que trata de necessidades psicológicas, físicas, cognitivas e realiza progressos em muitas enfermidades (PEREIRA, VIEITES & LOPES, 2007, p. 81).

O conjunto de resultados obtidos permitiu-nos concluir também que, a música tem um grande impacto tanto na educação dos indivíduos em geral, como na educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE), visto que, o organismo humano é suscetível de ser educado eficazmente, conforme a ordem e o impulso da música.

Face aos resultados obtidos junto da amostra, podemos afirmar, tendo como base a tríade de incapacidades, relativamente às áreas de comunicação, socialização e imaginação, que os indivíduos com PEA beneficiam com a musicoterapia e que a musicoterapia pode ser considerada uma arte e uma ciência paramédica com objetivos terapêuticos.

Inquérito aplicado aos Encarregados de Educação

O inquérito aplicado aos Encarregados de Educação é constituído por três módulos: I – Identificação Pessoal; II – Problemática sobre Autismo; III – Inclusão da Musicoterapia no Tratamento de indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Após as análises estatísticas e outras de caráter qualitativo em função das questões que, desde início nos orientam na concretização do nosso estudo, sistematizamos e discutimos agora a informação recolhida. A análise dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação no âmbito da problemática sobre autismo

permitiu-nos inferir que, dos 13 casos em estudo, o período de diagnóstico deu-se na infância.

Com base em investigações de OZONOFF, ROGERS e HENDREN (2003), o autismo tem início antes dos 3 anos de idade, em dois períodos de pico. A maioria das crianças começa a manifestar anomalias do desenvolvimento nos 2 primeiros anos de vida (p. 35). O conjunto de resultados obtidos permitiu-nos concluir também que, dos 13 casos diagnosticados com a problemática sobre autismo, 9 casos manifestam maior incidência no aspeto mental, seguindo-se o aspeto emocional/comportamental, o aspeto social e de igual número de casos, apenas 2, o aspeto motor e cognitivo.

Uma outra informação a analisar e não menos importante, é o facto de um pequeno número dos inquiridos, apenas 3, utilizarem como meios de apoio para melhorar as capacidades, desenvolvendo o seu potencial, a musicoterapia, visto que, posso afirmar que todos os 13 elementos constituintes da amostra beneficiam da musicoterapia. Com isto, podemos constatar a evidente falta de informação por parte dos encarregados de educação no que se refere aos objetivos e papel do musicoterapeuta, dados estes, confirmados pelo próprio musicoterapeuta.

Por fim, numa apreciação global da informação recolhida, podemos concluir pela objetividade do instrumento utilizado (inquérito aos encarregados de educação).

A análise dos inquéritos aplicados aos encarregados de educação no âmbito da inclusão da musicoterapia no tratamento de indivíduos com PEA permitiu-nos inferir que, aquando da questão relativa à definição de musicoterapia, mediante visão dos inquiridos afirmar, juntamente com investigações anteriores que, a musicoterapia é vista como um tratamento através da música, cuja finalidade, é abrir canais de comunicação e integrar os indivíduos na sociedade, tendo em conta que, a musicoterapia se assume na sociedade como detentora de um carácter terapêutico.

O conjunto de resultados obtidos permitiu-nos concluir também que, grande parte dos inquiridos sentiu melhorias significativas por parte dos seus educandos, após a inclusão dos mesmos na musicoterapia. Uma outra informação a analisar e não menos importante, é o facto de a musicoterapia atenuar os comportamentos estereotipados dos indivíduos com PEA. Por fim, face às melhorias sentidas pelos encarregados de

educação nos seus educandos após inclusão destes na musicoterapia, podemos constatar que se manifestam a nível comportamental e social/emocional.

Conclusão

A Musicoterapia oferece a oportunidade de uma nova comunicação terapêutica, que pode ser eficaz e suprir lacunas de outras terapias, porém, é necessário que se criem as condições básicas para o seu desenvolvimento. Como objetivo fundamental do musicoterapeuta, este, procura ajudar os seus pacientes a abrirem canais de comunicação e, até, a reabilitar as necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. As necessidades educativas dos indivíduos com Perturbação do Espetro do Autismo devem ser determinadas de forma individual. As atividades com Música favorecem a inclusão das mesmas, através do seu lado lúdico e de livre expressão, são uma forma de relaxar e acalmar o indivíduo, tornando-se factor de desinibição, contribuindo para um maior contacto social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, abrindo espaço para novas aprendizagens. Nesta trajetória de vida, a Música é encarada como uma atividade criadora de um sujeito que o direciona e o encaminha à Musicoterapia. Portanto podemos assegurar que, a Música permite que o indivíduo com PEA possa conectar-se com as emoções de uma forma imediata e autêntica, rompendo as barreiras e defesas que os contêm de comunicar e de expressar os sentimentos que padecem. Isto é, a partir dali nasce um dos objetivos fundamentais da Musicoterapia, com uma função moderadora/inclusiva, e ao mesmo tempo permite aos indivíduos processar os seus sentimentos e finalmente, reintegrá-los nas habilidades da vida quotidiana. Como supramencionado previamente, os elementos dinâmicos que se consideram nesta técnica terapeuta são o/s paciente/s, a Música, o terapeuta e as palavras, todos eles se conjugam e atuam favorecendo o processo terapêutico. Sendo como objetivo primordial deste tipo de trabalho afastar os obstáculos que impedem o paciente de se dar conta de todo o seu potencial e atingir os objetivos pessoais. Afastá-los implica aceder ao material inconsciente, ganhar conhecimento, libertar energia defensiva e redirigi-la para aspirações positivas e desenvolver equilíbrio e criatividade (BRUSCIA, 1999, p. 162).

Sintetizando, cada sessão de Musicoterapia apresenta as suas próprias características, que por sua vez têm pontos em comum, ora todos coincidem em que o paciente é o centro da terapia e que esta deve protagonizar o seu próprio processo terapêutico através da Música. Contudo, o objetivo final é que o paciente possa, com as ajudas pertinentes, ampliar a consciência emocional, a autoestima, o autocontrolo e as habilidades sócio-afetivas para a vida diária. Segundo MORENO (2004), o objetivo é criar, em qualquer momento música improvisada para apoiar uma grande variedade de emoções.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª edição). Braga, Psiquilíbrios.

American Psychiatric Association. DSM-IV-TR. (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Climepsi Editores. Lisboa.

Amaral, N. D. (1978). H*ospitalidade – Revista de saúde mental e relações humanas. Música e Dançoterapia*. *42* (164), 165 – 174.

Benenzon, R. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Baralana. Ediciones Paidós, Ibéria S.S.

Benenzon, R. (1988). *Sonido – Comunicación – Terapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benenzon, R. Gainza, V. H. & Wagner, G. (1998). *Sonido – Comunicación – Terapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Bruscia, K. (1999). *Modelos de Improvisación en Musicoterapia*. Vitoria. Agruparte.

Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia – Métodos y Prácticas. México*. Editorial Pax México, librería Carlos cesarman, S. A.

Hewitt, S. (2005). *Compreender o Autismo – estratégias para com os alunos nas escolas regulares*. Porto Editora.

Moreno, J. J. (2004). *Activa tu música interior. Musicoterapia y Psicodrama*. Barcelona. Herder.

Nelson, J. R. & Thomas, J. R. (2002). *Métodos de Pesquisa em Actividade Física*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Olano, J. A. S. *Los Niños com Autismo o Alteraciones Graves de la Personalidad*.

Ozonoff, S. Dawnson, G. & Mcpartland, J. (2002). *A Parent´s Guide to Asperger Syndrome and High-Functioning Autism: How to meet the Challenges and Help your Child Thrive.* New York: Guilford Copyright 2002, The Guilford Press.

Ozonoff, S. Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo. Perspectivas da Investigação Actual*. Lisboa. Climepsi Editores.

Pereira, J. D. L. Vieites, M. F. & Lopes, M. S. (2007). *Animação, Artes e Terapias.* Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.

Pereira, M. C. (2005). *Autismo, uma perturbação evasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia. Gailivro.

Pereira, M. C. (2005). *A Família e a Escola Face ao Autismo*. Vila Nova de Gaia. Gailivro.

Sacks, O. (1995). *Um antropologo em Marte – sete histórias paradoxais.* Lisboa. Relógio D´Água Editoras.

Siegel, B. (2008). *O Mundo da criança com Autismo. Compreender e tratar perturbações do Espectro do Autismo*. Porto Editora.

Silva, S. S. (2009). *A Expressão Musical: (Re) Posição Social de adolescentes com Perturbações do Espectro do Autismo.* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial apresentada à Universidade Católica de Braga].

Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas: (Arte-Terapias).* Lisboa. Livros Horizonte.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios, segundo bolonha*. Pactor.

Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música – contribuição da metodologia de Zóltan Kodály*. Lisboa. Caminho Editora.

Referências Legislativas

Lei n.º46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I Série, n.º237 – de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.

Sites consultados

http://es.msnusers.com/MusicoterapiaVipro/modelosteoricos.msnw (consultado em 6 de novembro de 2011, inclui diversas informações no âmbito da Musicoterapia, especificamente modelos teóricos).

http://musicoterapia.com.sapo.pt (consultado em 7 de novembro de 2011, inclui diversas informações no âmbito da Musicoterapia em geral).

http://www.dicio.com.br/heterogeneidade (consultado em 10 de novembro de 2011, incluindo diversas informações no âmbito da heterogeneidade).

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESCRIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES[1]

PRISCILLA SERAFIM MACIEL

CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JONES

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY: EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES' EDUCATIONAL POLICY PROJECT DESCRIPTION

Priscilla Serafim MACIEL[41]

Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES[42]

RESUMO

Esse trabalho partiu da descrição do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles para identificar a existência de procedimentos metodológicos referentes à Educação Especial visando à inclusão de seus estudantes com deficiência intelectual. A partir da análise pode-se verificar a necessidade de propor metodologias e ações efetivas para a implantação de um projeto de inclusão em Deficiência Intelectual que fosse contemplado pelo Projeto Político Pedagógico da escola com o objetivo de formar sujeitos autônomos e críticos, independente de "deficiências e/ou limitações", buscando assim uma escola inclusiva sem discriminação, preconceitos e diferenças, capaz de conhecer e atender cada aluno respeitando suas potencialidades e necessidades e com isso promover

[41] Arte Educadora, pós-graduada em Educação Especial pela UNESP (Universidade Estadual Paulista) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo e do Município de São Caetano do Sul. Arte Educadora com habilitação em Artes Plásticas Licenciada pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Instituto de Artes, Campus de São Paulo. (priscillaserafim@gmail.com).

[42] Pedagoga. Bolsista de pós-doutoramento pela FAPESP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. (crisrefonseca@itelefonica.com.br; crisrefonseca@fundec.edu.br).

mudanças e novas formas de relacionamentos para a construção de uma sociedade justa, democrática, autônoma, responsável e solidária.

Palavras-chave: Educação Especial; Projeto Político Pedagógico; Inclusão; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This paper departed from the description of the EMEF Presidente Campos Salles' Educational Policy Project in order to identify the existence of methodological procedures referent to Special Education aiming the inclusion of its intellectual disabilities' students. From the analyses it was verified the necessity to propose methodologies and real actions to insert a Intellectual Disabilitie's project contemplated by its Educational Policy Project to form autonomous and critical subjects, apart from their "disabilities and/or limitations", searching an inclusive school without discrimination, prejudices and differences, capable to know and to consider each pupil and their potentialities and needs and promote changes and new forms of relationships to build up a fair, democratic, autonomous, responsible and sympathetic society.

Key-words: Special Education; Educational Policy Project; Inclusion; Intellectual Disability.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....4

2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....7

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES.....8

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....14

REFERÊNCIAS.....16

1 INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles – EMEF Presidente Campos Salles da Rede Municipal de São Paulo, em novembro de 1995, implementou um Projeto Político Pedagógico, que se pautava em dois princípios norteadores. O primeiro princípio se pautava no ideal de que a escola deve ser o centro de liderança na comunidade na qual está inserida; o segundo princípio de que todas as relações sociais são permeadas pela educação. A partir de 2006, foram incorporados ao

projeto da escola mais três princípios: a solidariedade, a autonomia e a responsabilidade. Esses princípios têm como referencial e inspiração a Escola da Ponte de Portugal.

Um sistema educacional inclusivo possibilita novas formas de relacionamentos e a valorização do potencial e interesse de cada estudante, olhando-o como ser único e competente com capacidades e habilidades a serem desenvolvidas. Pensamos que, a metodologia de ensino, que consta no projeto da EMEF Presidente Campos Salles propicia que tais exigências possam ser supridas, pois possibilitam a integração através da vivência em grupo contribuindo assim, para a formação de alunos conscientes de seu papel como seres integrantes de uma sociedade e de um grupo que convive com a diversidade.

O cerne dos ideais de uma Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso e permanência em uma escola de qualidade (FONSECA-JANES, 2010). Ao pensarmos em todas as crianças, incluímos também os alunos com Deficiência Intelectual – DI. Nosso olhar neste trabalho será o de descrever o Projeto Político Pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles.

A experiência da pesquisadora no decorrer do curso de Especialização na área da Deficiência Intelectual e a docência na rede regular de ensino diferem em alguns pontos da realidade dos demais professores companheiros do mesmo curso, pois faço parte de uma equipe educacional que ousou mudar a metodologia tradicional que via o estudante como uma tábula rasa por uma que se preocupa em olhar cada um como um ser integral capaz de tomar decisões, organizar-se individual e coletivamente para aprender a viver e conviver. Por isso acho de extrema importância um breve relato da experiência docente para que assim possa-se refletir e concluir o lugar do docente nesse momento atual.

Trabalho em uma escola com um projeto diferenciado das demais escolas da rede. Temos nosso projeto baseado e inspirado na Escola da Ponte de Portugal cujos princípios fundamentais para a formação de nossos educandos são autonomia, responsabilidade e solidariedade. A implantação desse projeto na EMEF Presidente Campos Salles foi de tamanha importância para a transformação do trabalho do docente e da formação dos educandos. Ainda há muitos obstáculos a serem vencidos, pois o

projeto está em constante construção, mas alguns resultados já dão sinais de que estamos no caminho da Escola Inclusiva enfim, da escola para todos.

A escola está localizada na comunidade de Heliópolis, marcada por muita violência; violência essa que muitas vezes adentravam os muros da escola. Era muito comum ocorrerem brigas e muitos eram os que saiam machucados como acontece hoje em muitas das escolas públicas de São Paulo e, na verdade, de todo país. O trabalho com o projeto na escola trouxe como resultado cada vez mais a aproximação com a comunidade com o objetivo de transformar a mesma em um Bairro Educador[43], um bairro que prioriza a educação como eixo condutor da comunidade criando uma nova cultura do educar, que transcende os muros da escola e se associa a ela para explorar e desenvolver as potencialidades educativas visando à educação integral das suas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos para o melhor enfrentamento da luta pela efetivação dos direitos. Assim, a escola tornou-se parte integrante e viva de Heliópolis.

O projeto se iniciou com a quebra das paredes - sim, nossa escola não tem as paredes que separam as salas de aulas, elas foram transformadas em salões de estudos, salas de orientação de roteiros e salas ambientes. Nesses salões as crianças sentam-se em grupos de quatro integrantes independente de raça, orientação sexual, religião, deficiências, etc., e aprendem com esse grupo a ser e conviver. Muitas são as discussões até chegarem a um consenso e é assim que vejo que nesses grupos a educação inclusiva realmente acontece.

Todos os grupos recebem um roteiro de estudo mensal, que contempla todas as áreas do conhecimento, e decidem e planejam o que vão realizar no dia letivo em conjunto. Além disso, participam de aulas de orientações nas diferentes áreas do roteiro e também aulas de informática e leitura além de projetos elaborados pela esquipe de professores.

[43] O conceito de Bairro Educador, é aquele no qual o Bairro "se entrelaça com o conceito de Cidade Educadora e Educação Cidadã, como proposto pela Cidade Escola Aprendiz, baseia-se em dois pressupostos:
1- o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir no seu meio;
2-a educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresários, organizações sociais e associações de bairro, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade.
"E nós, acrescentaríamos mais um pressuposto, talvez o 1º: só é possível um Bairro Educador se há diálogo entre escola e comunidade." (PPP da EMEF Presidente Campos Salles).

Em cada salão ficam em torno de 25 grupos, com uma média de 100 alunos agrupados de acordo com a faixa etária e seriação. Nesses salões contamos com a presença constante de quatro professores de diferentes áreas e/ou disciplinas que os auxiliam nos planejamentos e os orientam na realização dos roteiros; não importa em qual disciplina seja a ajuda, todos os docentes participam de tudo, se transformam nesse momento em educadores polivalentes. A elaboração dos roteiros é feita em equipe e tudo na escola é decidido com a participação também das comissões de alunos, nessa escola não é mais possível isolar-se e desconhecer o que cada um dos nossos colegas pensa e propõe, e isso contribuiu e possibilitou, ao longo de quatro anos, um avanço e uma superação na fragmentação do conhecimento. Portanto, para o projeto é necessário que o professor esteja aberto ao trabalho em equipe, diferentemente de outras escolas em que muitas vezes ele se vê isolado e sozinho diante de uma sala composta de 35 alunos.

Além de o educador atender todas as matérias nos salões de estudos e estar aberto a sempre aprender com isso, ele também fica "responsável" por um grupo de 16 alunos que será seu grupo de monitoria. Nesse trabalho de professor monitor se aproxima do aluno, o acolhe, conhece sua história, sua família e sua vivência o que permite um estreitamento de laços, nesse contexto ele deve ser o incentivador das atividades escolar dos seus monitorados tanto dentro como fora da escola. É aquele professor que lidera, tutoriza, orienta nos estudos e na convivência, indo além dos muros da escola, pois acompanha constantemente e permanentemente o processo de constituição do indivíduo como sujeito da sua aprendizagem. Esse estreitamento já tem refletido de forma positiva no processo educativo dos estudantes.

Em suma, o papel do docente nesse projeto não é só um papel técnico, mas também, e principalmente, o de educador, acompanhando o sujeito de forma cuidadosa e responsável ao longo de sua formação escolar.

Portanto, levando essa experiência em conta, acredito que o docente no momento atual não deve cumprir um papel estritamente técnico, mas sim integral, tendo uma concepção de sujeito mais abrangente. Infelizmente a situação recente em muitas escolas do nosso país dificulta essa empreitada, mas o professor apesar disso deve lançar mão de todos os recursos possíveis para formar sujeitos autônomos e críticos,

independente de “deficiências e/ou limitações”, buscando assim uma escola inclusiva sem discriminação, preconceitos e diferenças. Uma escola capaz de conhecer e atender cada aluno respeitando suas potencialidades e necessidades, contando com a participação de gestores, professores, familiares e membros da comunidade á qual pertence. Para a concretização dessa escola é necessário que seus atores tenham criatividade e coragem de ousar, coragem de superar barreiras impostas por um sistema educacional ultrapassado, coragem de transformar ideias e atitudes nos âmbitos político e pedagógico e com isso promover mudanças e novas formas de relacionamentos para a construção de uma sociedade justa, democrática, autônoma, responsável e solidária.

2 Projeto Político Pedagógico da escola

Uma escola inclusiva deve garantir a qualidade do processo educativo conhecendo e respeitando as potencialidades e necessidades de cada um de seus alunos, deve também, atender a todos independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra “diferença”. Para isso, a escola deve se organizar de forma que favoreça um ensino significativo garantindo o acesso ao universo do conhecimento e das relações de convivência, deve propor transformações político-educacionais contemplando assim a comunidade á qual pertence. Portanto, esse processo de mudança começa na construção do seu Projeto Político Pedagógico que é o instrumento teórico-metodológico que irá definir a relação da escola com a comunidade pertencente. De acordo com Brito:

> [...] a elaboração do Projeto Político Pedagógico não deve ser visto apenas como um instrumento burocrático para satisfazer uma exigência legal, mas também visa dar um novo significado à vida e à atuação da escola, na medida em que essa construção se dá a partir da necessidade de estruturar propostas que norteiem as práticas educacionais. (PPP EMEF Presidente Campos Salles, p.08, BRITO, 1997)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 2001) levanta em questão a construção do Projeto Político Pedagógico, no sentido de reconhecer a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-

administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), num processo dinâmico e articulado tendo em vista atingir os resultados da ação educacional.

Para elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola é necessária à participação, reflexão e organização de ações de todos os membros da comunidade envolvidos com o processo educativo de suas crianças, adolescentes e jovens, são eles: professores, funcionários, pais, alunos e lideranças comunitárias unidos numa construção coletiva. No Projeto deverá estar explícito o que se vai fazer, para que se vai fazer, porque se vai fazer para quem se vai fazer e como se vai fazer. Nele ficará estabelecida o elo entre a política educacional e a população, por meio das definições de objetivos, ações, práticas adotadas e princípios norteadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem. A construção coletiva contribui para que todos os envolvidos conheçam de fato as necessidades da sua comunidade, o que fazer, para que fazer, porque fazer, para quem fazer e como fazer e se sinta como participantes e atuantes de ações significativas e assim, a escola passa a ser de todos e para todos.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico nunca é definitivo e sendo assim necessita de um constante planejamento participativo durante sua efetiva caminhada e percurso. A escola desempenhará melhor sua função quando toda a comunidade for educadora e quando essas duas frentes caminharem de mãos dadas.

3 O Projeto Político Pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles

A Escola municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles da Rede Municipal de São Paulo está hoje sob a direção de Braz Nogueira tendo assumido o cargo desde 21 de novembro de 1995. De acordo com este diretor, percebeu-se que para superar práticas pedagógicas tradicionais que predominavam na escola, herdeiras de uma concepção que vê a criança como miniatura do adulto, como um ser incompleto, privilegiando o individualismo, dificultando à interação e o diálogo, levando os alunos à passividade, ao que Paulo Freire deu o nome de “educação bancária” seria necessária então, uma reorganização do espaço mais condizente com a concepção que vê a criança como um ser integral capaz de tomar decisões e portador de conhecimento de sua cultura (fala de Braz Nogueira durante Reunião Pedagógica na EMEF Presidente Campos Salles tomado nota pela autora).

A partir dessa preocupação a equipe de professores e funcionários da escola iniciou um movimento de superação do individualismo e fragmentação do conhecimento criando uma nova ética de convivência baseados nos princípios da autonomia, responsabilidade e solidariedade inspirados pela Escola da Ponte de Portugal. Pensando nesses princípios ocorreram novos dispositivos de participação no Projeto como, por exemplo, comissão mediadora de alunos, monitoria e república de alunos.

A mudança mais importante e que transformou a EMEF Presidente Campos Salles em uma escola democrática e inclusiva foi que o diálogo passou a ser o principal instrumento para a solução dos conflitos.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2004, p.09) e como já mencionado acima, o Projeto Político Pedagógico de uma escola é o instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender. Pensando dessa forma o Projeto Político Pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles foi construído coletivamente com a participação da gestão, professores, funcionários, alunos, pais e lideranças comunitárias para que assim atendêssemos as necessidades e transformações propostas para a superação de uma "escola tradicional". Nosso Projeto não é definitivo, está em constante avaliação e aperfeiçoamento já que nossa escola é uma escola viva e ainda em construção. Desde 1995, quando Braz R. Nogueira assumiu a direção muitas mudanças ocorreram de acordo com as dificuldades e necessidades que foram surgindo. Em 1995 os princípios *Escola como centro de liderança* e *Tudo passa pela educação* passaram a fazer parte do PPP. Em 2006 as disciplinas foram agrupadas por áreas do conhecimento e três novos princípios foram agregados ao PPP, são eles: autonomia, solidariedade e responsabilidade**.** No final de 2007 que as paredes foram derrubadas e as salas de aulas se transformaram em grandes salões de estudo dando início a uma grande transformação na metodologia educacional da escola.

A EMEF Presidente Campos Salles conta com aproximadamente 1120 alunos, sendo que 420 alunos são do Nível I – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 420 alunos do Nível II – 6º ao º ano do Ensino Fundamental e 280 alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O projeto político pedagógico se apresenta a seguinte estrutura: (1) introdução; (2) bases legais, (3) identificação e caracterização da escola; (4) princípios norteadores; (5) proposta, (6) objetivos da escola; (7) metas e ações da escola; (8) planos de cursos; (9) procedimentos para acompanhamento e avaliação; (10) planos de trabalho dos núcleos; (11) acompanhamento, controle e avaliação da proposta educacional; (12) projetos especiais e (13) anexos.

1 – *INTRODUÇÃO*

Na introdução encontra-se uma reflexão sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para a escola e um relato sobre as transformações ocorridas desde 1995 com o início da gestão do diretor Braz Nogueira. Descreve tanto as mudanças da estrutura física da escola como também as mudanças da metodologia de ensino.

2 – *BASES LEGAIS*

Nesse tópico cita-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96 que aponta a importância do Projeto Político e pedagógico da escola ser construído organizado e planejado a partir da gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), e que esse processo deve ser dinâmico e articulado com o objetivo de atingir os resultados proposto para a ação educativa.

3 - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nesse tópico do PPP encontram-se a identificação com a localização, os atos legais, códigos da unidade escolar, a jurisdição, modalidades de ensino - cursos e ciclos e uma breve biografia do Patrono Manuel Ferraz de Campos Salles. Também cita a equipe que é formada pela direção, assistente de direção, coordenação pedagógica. Faz uma caracterização da escola e comunidade apontando sua trajetória histórica, seus recursos físicos e a clientela atendida a partir de um estudo sobre a população que forma hoje Heliópolis. Ainda nesse tópico há uma avaliação diagnóstica dos problemas enfrentados pela comunidade escolar, o que embasará o próximo item *PRINCÍPIOS*

NORTEADORES do PPP e toda a metodologia educacional implantada com o objetivo de resolver os problemas e dificuldades encontradas.

4 – PRINCÍPIOS NORTEADORES

Nesse tópico tendo como tema central *"Cidadania: uma questão de sobrevivência"* encontra-se a explicação e uma reflexão literária de cada um dos princípios que norteiam o PPP da escola: *A escola como centro de liderança, Tudo passa pela educação, Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade.* Usa-se a citação de Sérgio Luis Boeira (Sérgio Luis Boeira, http://hps.infolink.com.br/peco/boeira02.htm) para ilustrar a reflexão; Boeira nos propõe "… que precisamos todos compreender a necessidade não só de aprender a arte de ser solidário, mas também a necessidade social de estimular o aprendizado de outrem. Ou seja, a solidariedade, sendo um processo de libertação social, de autoconhecimento coletivo, não é qualidade que se tem ou não se tem, mas que se aprende e se ensina partindo das mais variadas condições sociais, dos mais variados ambientes ou ecossistemas" (SALLES, PPP, p. 19).

5 - PROPOSTA

Nesse tópico encontra-se a proposta para o início do processo de desenvolvimento de uma metodologia de ensino, com base nos princípios da "Escola da Ponte" de Portugal, processo de mudança da metodologia de ensino tradicional para uma metodologia nova com os seus objetivos e suas áreas do conhecimento. Descrevem-se os dispositivos pedagógicos necessários para a efetivação dessa metodologia, são eles: agrupamentos das disciplinas por áreas do conhecimento que são três: Área Linguagens e suas tecnologias (Português, Artes, Educ. Física e Inglês), Área Ciências Naturais e Suas tecnologias (Matemática e Ciências) e Área Ciências humanas e suas tecnologias (História e Geografia), roteiros mensais de estudo elaborados pela equipe docente com a supervisão da coordenação, comissão mediadora de alunos constituída, através de eleição por aproximadamente dez estudantes em cada salão, monitoria com o objetivo de propor reuniões e atividades tendo como foco principal o exercício dos princípios da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, círculos

e plenários para socializar as novas descobertas dos alunos, discutir e deliberar sobre comportamentos e conflitos, formação de grupos para elaborar e implementar projetos na escola e na comunidade com a participação efetiva de alunos, formação de grupos provisórios com alunos de 1º ao 5º anos que não dominam a escrita e a leitura com o objetivo de eliminar essas dificuldades e garantir a sua promoção, e reorganização do tempo e do espaço em salões de estudos, salas de orientações de roteiros, sala de informática, sala de leitura, quadra de esportes além de pontuar outros espaços educativos como, por exemplo, espaços existentes na própria comunidade contribuindo assim para a construção do Bairro Educador.

6 – OBJETIVOS DA ESCOLA

Nesse tópico encontram-se descritos, em 10 itens, os objetivos propostos pela escola em relação à metodologia educacional tendo como eixos centrais promover a integração escola-comunidade para a construção do Bairro Educador e o desenvolvimento humano e social por meio de uma escola democrática e inclusiva.

7 – METAS E AÇÕES DA ESCOLA

Nesse tópico do PPP apresentam-se as metas para 2012 e as ações para atingi-las. As metas foram elaboradas tendo como base os dados do ano anterior (2011) e tem como principais focos a diminuição da retenção por faltas, o rebaixamento da evasão escolar, uma maior participação de pais/responsáveis na vida escolar dos estudantes, a redução do índice insatisfatório no Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e adultos) através de permanente reflexão e formação continuada da equipe na JEiF (Jornada Especial Integral de Formação), da elaboração de um currículo mais adequado à realidade, de atitudes que promovam a cultura da paz no cotidiano escolar e na comunidade com a parceria da UNAS (União de Núcleos e Associações de Heliópolis e São João Clímaco) e do trabalho permanente dos docentes com o seu grupo de monitoria visando a formação integral do sujeito.

8 – PLANOS DE CURSOS

Nesse tópico encontre-se descritos os planos de cursos do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos) com seus objetivos específicos e suas áreas de conhecimentos (Área de Ciências Naturais - Matemática e Ciências; Área Linguagens e Suas tecnologias - Português, Artes, Ed. Física e Inglês; Área Ciências Humanas e Suas Tecnologias – História e Geografia) com suas metodologias de ensino e respectivos objetivos.

9 – PROCEDIMENTOS PARA ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Nesse tópico do PPP encontra-se qual é o processo de avaliação da EMEF Presidente Campos Salles pautado no regime de ciclos proposto pela SME (Secretária Municipal da Educação), aquele em que o aluno não será retido por aproveitamento no interior dos ciclos I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano) desde que submeta-se a todos os processos de avaliação e participe das atividades de recuperação relativas aos componentes em que demonstrar baixo rendimento. Nesse mesmo tópico ainda vem descrito o processo de avaliação do ensino-aprendizagem com seus objetivos, da periodicidade, da atribuição de conceitos (P – plenamente satisfatório, S – satisfatório e NS - não satisfatório em relação aos avanços necessários à continuidade do processo educativo), da recuperação e reforço ao longo do período (recuperação contínua integrante nas aulas regulares, paralela em horário diverso às aulas regulares) aos alunos que não apresentam os progressos previstos em relação aos objetivos propostos, do controle de frequência, da promoção e da retenção e da classificação e da reclassificação.

10 - PLANOS DE TRABALHO DOS NÚCLEOS

A EMEF Presidente Campos Salles apresenta uma divisão de núcleos, são eles: núcleo da Gestão composta pela direção e coordenadores pedagógicos, núcleo de Docentes composta pelos professores das áreas do conhecimento, núcleo de Administração composta pelos funcionários administrativos e núcleo Técnico de Ação Educativa composta pelos funcionários de diferentes setores técnicos como, por exemplo, vigilância, manutenção e limpeza. Nesse tópico do PPP encontram-se

descritos os objetivos e ações de cada um dos núcleos visando à construção da escola democrática e inclusiva e também propõe um método de avaliação de cada um deles.

11 - ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA EDUCACIONAL

Nesse tópico do PPP aborda-se como se dará o acompanhamento, o controle e a avaliação da proposta educacional da EMEF Presidente Campos Salles através de ações participativas e coletivas que viabilizará uma permanente reflexão sobre as metas da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação em articulação com a comunidade, com o poder público e civil. Para isso propõe que o acompanhamento, o controle e a avaliação sejam um processo dinâmico através da observação, trocas de informações, debates e diálogos nos diversos segmentos da escola e comunidade (comissão mediadora de alunos, monitoria, reuniões de pais, conselho de escola, reuniões de professores/comunidade, reunião de gestão compartilhada) além de ser sistemático e contínuo.

12 - PROJETOS ESPECIAIS

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles apresenta nesse tópico o proposta da Construção de Heliópolis em Bairro Educador tendo como base o conceito de Cidade Educadora e Educação Cidadã proposto pela Cidade Aprendiz onde o ato de aprender é o de se conhecer e intervir no seu meio através de parcerias capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade. Ainda nesse tópico define o que é um Bairro Educador, quais são os seus objetivos e aponta qual é o papel da escola e das lideranças comunitárias para a sua construção.

13 – ANEXOS

Nos anexos constam os planos de trabalho dos auxiliares de direção, dos secretários, dos agentes escolares, dos professores readaptados. Também consta o grupamento de alunos, o calendário escolar, o quadro escolar, JEiF (Jornada Especial Integral de Formação), o temário, calendário escolar com datas e reuniões, o quadro demonstrativo do pessoal docente, a escala de férias do pessoal administrativo e operacional, o membros do Conselho de Escola e os membros da Associação de Pais e Mestres – APM.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após descrever e analisar o Projeto Político Pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles constatou-se a necessidade de propor metodologias e ações tendo como objetivo incluir os alunos com deficiência intelectual e promover mudanças e novas formas de relacionamentos para a formação integral do sujeito.

De acordo com o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual da Secretaria Municipal de São Paulo a escola possui um papel único e insubstituível frente ao desenvolvimento daqueles com deficiência intelectual, assim somos desafiados a criar situações colaborativas de aprendizagem buscando intervir diretamente nas condições pedagógicas, propiciadoras do desenvolvimento. (SÃO PAULO, 2008, p.30 e 31).

Sendo assim, penso que a proposta da metodologia educacional que consta no PPP da EMEF Presidente Campos Salles propicia o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual uma vez que apresenta ações colaborativas, reorganização do tempo e espaço e projetos em parceria com a comunidade que ultrapassam os muros da escola.

Já que o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência intelectual tem como objetivo propiciar condições para que o aluno com deficiência intelectual construa a sua inteligência dentro de suas potencialidades se tornando assim um sujeito competente e sabendo que ele não é um reforço escolar e que deve ocorrer em grupos heterogêneos com indivíduos da mesma faixa etária, acredito ser totalmente

pertinente para o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual a reorganização física da EMEF Presidente Campos Salles em salões de estudos e grupos permanentes formados por quatro alunos. Essa reorganização estrutural permite que o aluno com deficiência saia da posição de não saber para se apropriar de um saber construído por ele através da mediação dos colegas de seu próprio grupo e da vivência dos princípios da escola, *autonomia, responsabilidade e solidariedade.*

Sendo a EMEF Presidente Campos Salles uma escola diferente, dinâmica, colaborativa, democrática e inclusiva, pude perceber ao realizar o meu estágio do curso de Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual em seu Ciclo I do ensino fundamental, que já ocorrem ações que contribuem para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual matriculados na escola. Os alunos já fazem parte de um grupo nos salões de estudo, participam de todas as aulas de orientação de roteiros e também das demais atividades na sala de leitura, sala de informática e sala de leitura, porém não há uma formação específica e contínua para as professores que atendem essas crianças, o trabalho que realizam é fruto de muita dedicação, pesquisa e diálogos entre eles em busca de melhores estratégias em suas práticas.

Pensando que por maior que seja a dificuldade e limitação do estudante com deficiência intelectual ir à escola, entrar em contato e aprender conteúdos acadêmicos além de participar de um grupo social mais amplo favorece o seu aproveitamento no atendimento educacional especializado.

Portanto, partindo de meu estudo e da minha vivência como docente na EMEF Presidente Campos Salles e aluna do curso de Educação Especial da UNESP penso ser de extrema importância e proponho a inclusão de um tópico referente à educação especial no Projeto Político Pedagógico da escola, com a criação de um projeto de atendimento especializado aproveitando os dispositivos pedagógicos já existentes no cotidiano escolar como, por exemplo, a monitoria (espaço muito propicio ao atendimento especializado). Vejo a necessidade da criação de mais um núcleo além dos que já atuam na escola, o "Núcleo da Educação Especial". Esse núcleo deverá ser composto por um profissional especialista na área, por outros docentes e também alunos das comissões mediadoras dos salões e deverá ser capaz de avaliar as necessidades

específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais tendo como instrumentos: observação para coleta de informação, análise da produção escolar e registros que possibilitem conhecer o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência Intelectual e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção. O Núcleo terá também como um de seus objetivos criar estratégias dentro da metodologia já existente que facilitem e colaborem para a inclusão total do aluno com deficiência, além de espaços em JEiF para a formação continuada de toda esquipe escolar referente à Educação Especial.

Não tenho dúvidas de que a vivência dos princípios que norteiam o PPP da EMEF Presidente Campos Salles por toda a comunidade contribuirá para a transformação social com base na justiça e na democracia. Acredito que só se cria quando há autonomia. Esta é uma conquista de um coletivo que vai se tornando cada vez mais consciente e responsável. Não há criatividade sem ousadia. Sem ousadia o processo paralisa e o velho cristaliza. Portanto é com muita ousadia e criatividade que as práticas educativas retrógradas, ultrapassadas, preconceituosas e que excluem serão superadas por práticas educativas pautadas na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade construindo assim uma sociedade inclusiva que respeite a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 9.394/96, de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez, 1996.

BRASIL. MEC- SEESP- Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: MEC – SEESP, 2004.

BRASIL. MEC - SEESP- Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental - Brasília: MEC - SEESP, 2006.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva:* estudo das atitudes sociais e do currículo. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (org.). *Inclusão Escolar: contribuições da Educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2011.

PACHECO, J. [et al].Caminhos *para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*.Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALLES, EMEF PRES. CAMPOS. *Projeto Político Pedagógico.* São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2012.

A DETEÇÃO DE CRIANÇAS ELEGÍVEIS PARA A INTERVENÇÃO PRECOCE: PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE AJUDANTES DE AÇÃO EDUCATIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

Laranjeira, Rita – Agrupamento de Escolas de Marrazes, ritadri@gmail.com

Coelho, Ana – Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, CEIS XX, ana@esec.pt

Resumo

A Intervenção Precoce (IP) pretende responder às necessidades das famílias com crianças que apresentem atraso de desenvolvimento associado ou não a deficiência, ou que se encontrem em risco de atraso grave de desenvolvimento. Existem estudos que comprovam que quanto mais cedo se iniciar a IP mais eficaz será a sua intervenção, sendo maiores as probabilidades de a criança ultrapassar ou diminuir as dificuldades que resultam da sua situação de risco (Bairrão e Almeida, 2003; Correia, Álvares e Abel, 2003).

Numa sociedade em que cada vez mais crianças, desde bebés, frequentam uma instituição de educação, consideramos que os profissionais de educação têm um papel fundamental na deteção e encaminhamento precoce das crianças em risco de desenvolvimento para a IP. Daí ser fundamental que os profissionais que aí trabalham conheçam os sinais de risco e identifiquem as situações que beneficiam de encaminhamento para a IP.

A investigação realizada visou elaborar, implementar e avaliar uma ação de formação para educadores de infância e ajudantes de ação educativa a trabalhar em instituições de educação com valência de creche, com os objetivos de aprofundar o seu conhecimento sobre IP e sobre o desenvolvimento da criança, bem como de os capacitar para a deteção precoce de crianças com atraso de desenvolvimento ou em risco de desenvolver atraso. Participaram na formação 21 profissionais de educação do concelho de Condeixa-a-Nova. A formação teve a duração de 20 horas, sendo composta por 8 sessões de 2 horas e 30 minutos e centrou-se em temas relativos à IP (nomeadamente a sua definição como campo de intervenção, aspetos relativos ao desenvolvimento da criança até aos 3 anos, fatores de risco e fatores de proteção, envolvimento da família, ambiente e articulação com a intervenção em creche). Para avaliar o impacto da formação foi elaborado um

questionário que teve como objetivo verificar o conhecimento dos formandos sobre o âmbito da IP, o qual foi preenchido em dois momentos distintos: o início e o final da formação.

Concluímos que a formação contribuiu para a capacitação dos profissionais de educação, no domínio da IP. Os formandos demonstraram maior competência no encaminhamento de crianças para a IP e para colaborarem na implementação de estratégias com as crianças e as famílias apoiadas por este serviço.

Palavras-chave: Intervenção Precoce, capacitação de profissionais de educação, critérios de elegibilidade

Abstract

The early intervention (EI) intends to respond to the needs of families with children who have developmental delay associated with whether or not the disability, or who are at risk of serious delay. There are studies that prove that the sooner you start the better will be your EI address, being the largest the chances of the child to overcome or reduce the difficulties that result from their risk, since it will encourage the global development of the child. (Bairrão e Almeida, 2003; Correia, Álvares e Abel, 2003).

In a society in which more and more children, from babies, attend an educational institution, we believe that education professionals have a key role in early detection and referral of children at risk of development for EI. It is essential that professionals who work there know the signs of risk and identify the situations that benefit from referral to the EI.

This investigation aimed to develop, implement and evaluate a teaching program for early childhood educators and educational assistants working in educational settings with nursery, aiming to increase their skills on EI and child development. 21 professionals working in settings of Condeixa-a-Nova participated in the training. The training had the duration of 20 hours, being comprised of eight sessions of 2 hours and 30 minutes and focused on issues relating to EI (in particular its definition as a field of intervention, aspects concerning the development of the child up to 3 years, risk factors and protective factors, family involvement, environment and articulation with the

intervention in nursery). To evaluate the impact of training was elaborated a questionnaire on EI that aimed to check the trainees' knowledge on the subject, having been completed at two different times: the beginning and the end of the training.
We conclude that the project contributed to the training of education professionals, in the field of EI. The trainees demonstrated greater competence in the referral of children to the EI and to collaborate in the implementation of strategies with the children and families supported by this service.

Introdução

A investigação apresentada foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na área de especialização em Cognição e Motricidade na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

As crianças são identificadas e encaminhadas para a IP em idades muito dispares. Segundo Bailey e Wolery (2002, citados por Bairrão e Almeida, 2003) uma das causas dessa disparidade pode ser a diversidade de critérios de elegibilidade. Este aspeto foi também apontado por Bairrão e Almeida (2002; 2003) em Portugal, que num estudo realizado em 2000 concluíram que a inexistência de critérios de elegibilidade manifesta-se numa cobertura irregular das situações, resultantente do critério dos técnicos da IP. Todavia, mais recentemente, com a criação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), foram redefinidos os critérios de elegibilidade que passaram, desde 2010, a ser utilizados para encaminhamento das crianças para a IP. Assim, passam a ser elegíveis para este serviço todas as crianças com alterações nas funções (funções fisiológicas dos sistemas orgânicos) e nas estruturas (partes anatómicas) do corpo e com risco grave de atraso de desenvolvimento, que acumulem 4 ou mais fatores de risco biológico e/ou ambiental.

Numa sociedade em que existe cada vez mais necessidade de as crianças desde bebés frequentarem uma instituição de educação em virtude dos pais terem de trabalhar, consideramos que deveriam ser os profissionais de educação a encaminhar precocemente as crianças em risco de desenvolvimento para a Intervenção Precoce. Esses profissionais, para além do seu papel crucial como promotores do

desenvolvimento das crianças, devem ser capazes de percecionar possíveis fatores de risco que possam surgir no seu desenvolvimento.

A formação inicial de educadores de infância é essencial para se proporcionar um contexto de qualidade em creche e, consequentemente, promover um bom desenvolvimento nas crianças. Mas os educadores de infância continuam a sentir fragilidades na área da primeira infância uma vez que os seus cursos de formação inicial estão mais direcionados para as crianças entre os 3 e os 6 anos. Para os ajudantes de ação educativa não são ainda requeridas habilitações específicas para trabalharem com crianças, havendo no entanto cursos profissionais na área. Apesar de começarem a surgir algumas formações para estes profissionais, há necessidade de, quer por parte das direções das instituições quer por parte destes profissionais, serem tomadas mais diligências para serem realizadas formações. Os ajudantes de ação educativa, os educadores de infância e os pais reconhecem a necessidade de estes profissionais terem acesso a um maior conhecimento sobre como lidar com as crianças, colmatando assim lacunas na área em que exercem funções (Almeida, Mota e Monteiro, 2001).

1. Contextualização teórica

1.1. Organização e metodologia da Intervenção Precoce

A Intervenção Precoce, prevista no Decreto-Lei (D.L.) nº 3/2008 como "o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social" (D.L. nº 281/2009, p.7298), pode ser também definida como "uma comunidade de indivíduos que partilham um interesse comum, a disponibilização de serviços adequados para crianças em risco de vir a apresentar NEE [Necessidades Educativas Especiais], para crianças com NEE e para as famílias das mesmas" (Gallagher, LaMontagne e Johnson, 2000, p. 69).

O objetivo principal da IP é minimizar os fatores que possam dificultar o desenvolvimento da criança, realizando uma intervenção atempada, a qual deve ser iniciada precocemente antes das dificuldades da criança interferirem de forma significativa na sua vida e na da sua família.

Em Portugal, e de acordo com o Decreto-Lei nº 281/2009, a IP destina-se a crianças entre os zero e os seis anos de idade e respetivas famílias.

A IP utiliza uma abordagem centrada na família e na comunidade. O principal objetivo ao "recolher e perceber a informação sobre a família é assegurar que os esforços de intervenção são guiados pelas prioridades da família e que as intervenções têm por base os seus recursos" (McWilliam, Winton e Crais, 2003, p. 41). Neste sentido uma intervenção centrada na família é aquela que é orientada pela própria família, de modo a respeitar o desenvolvimento da criança e tendo por base os aspetos do desenvolvimento da criança que a família define e considera serem mais importantes.

A IP é também centrada nos contextos, ocorrendo num local onde a criança passa grande parte do tempo, implicando todos os profissionais que estejam envolvidos com a criança e com a família: educadores de infância, auxiliares/ajudantes de ação educativa, família alargada, ama, entre outros.

Após a publicação do Decreto-Lei nº 281/2009, a Comissão de Coordenação do SNIPI definiu em 2010 os critérios de elegibilidade para a IP. São assim elegíveis as crianças que têm:

- Risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo, isto é, "qualquer risco de alteração, ou alteração, que limite o normal desenvolvimento da criança e a sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social." (D.L. nº 281/2009, p.7299). Este tipo de risco diz respeito a crianças com atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida, implicando alterações numa ou mais áreas de desenvolvimento, e a crianças com condições médicas diagnosticadas com uma etiologia conhecida como originária de apresentar resultados de atraso de desenvolvimento.
- Risco grave de atraso de desenvolvimento, isto é, "a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança" (op.cit., p.7299). este tipo de risco inclui crianças expostas a fatores de risco biológico ou a fatores de risco ambiental, tais como fatores parentais ou contextuais que se podem tornar obstáculo ao desenvolvimento da criança.

1.2.As creches em Portugal

A creche e a família têm potencial para "providenciar experiências estimulantes de alta qualidade num clima relacional de confiança e afecto", de acordo com Santos (2010, p.3). No entanto, verifica-se que continua a não existir no nosso país a perceção de que o período entre os zero aos três anos corresponde a uma etapa crucial para a criança.

"A infância é um período sensível caracterizado por modificações importantes ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social" (Korintus, 2011, p.4). Seria então importante que a creche fosse percecionada não apenas como um serviço social mas também como um serviço educativo. E, segundo Formosinho (1996 cit. por Cardoso, 2010, p.7), "os maus serviços educacionais representam uma oportunidade perdida", sendo necessários quer políticas de qualificação da educação em creche quer referenciais pedagógicos nacionais. A educação e cuidados das crianças desta faixa etária são uma responsabilidade social devendo esta ter acesso a uma creche de qualidade.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (Recomendação nº 3/2011), cabe ao Estado reconfigurar o seu papel através da integração da faixa etária dos 0 aos 3 anos na Lei de Bases do Sistema Educativo, investindo na qualidade dos serviços prestados às crianças destas idades. Consequentemente, nas creches é essencial investir na qualidade da inclusão através da deteção de crianças em situações de risco, pois a intervenção atempada no desenvolvimento dessas crianças é de extrema importância para que possam vir a beneficiar de intervenção especializada. No entanto, ainda se verifica que a identificação das crianças em situações de risco tende a ocorrer no período pré-escolar ou já no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa altura em que se revelará mais difícil resolver as suas dificuldades e das suas famílias.

1.2.1. Formação de educadores de infância e de ajudantes de ação educativa

Quando se fala de educação de qualidade sobretudo ao nível da primeira infância, considera-se de grande importância a formação e o treino dos educadores de infância (EI) e dos ajudantes de ação educativa (AAE). Segundo Portugal (1998, p.198),

"… os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não apenas necessitam de qualidades muito especiais como também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento".

A principal missão do EI é educar e promover a socialização, a disposição para a aprendizagem, o bem-estar e a saúde das crianças. A forma como o EI se relaciona com a criança é fundamental para poder partilhar jogos e atividades, para orientar as crianças na descoberta de si e dos outros, para dar suporte ao desenvolvimento social e emocional, para promover o interesse pela cultura, a curiosidade em relação à realidade e a descoberta dos ambientes em que estão inseridas. O EI deve ainda dialogar com os pais, perceber as suas necessidades e dificuldades e ao mesmo tempo perceber as diferenças culturais que existem, assim como estar alerta para os problemas sociais que afetam as famílias mais desfavorecidas.

Durante a formação inicial pretende-se que os EI ganhem diversas competências e conhecimentos. Os EI adquirem as suas competências profissionais de forma gradual através das oportunidades formativas e também da experiência profissional. Estes profissionais procuram formação nas áreas em que se sentem menos confiantes ou em que sentem maiores lacunas.

No que diz respeito aos AAE a trabalhar em creche, não lhes é exigida nenhuma habilitação própria, apesar de existirem cursos profissionais. Frequentemente, estes profissionais vêm de outras realidades profissionais ou de outras áreas de formação diversas, estando pouco preparados para as funções que vão desempenhar em creche, em Portugal. Os AAE que trabalham em instituições destinadas à infância ainda possuem pouca formação na área e, em geral, têm também menos acesso a formação contínua do que os educadores de infância. Bilhim (2002) considera que a formação dos AAE eleva as suas capacidades de produção e desenvolve uma maior adaptabilidade a qualquer tipo de trabalho, potenciando as capacidades de inovação e qualificação.

2. Fundamentação e caracterização da intervenção

2.1.Fundamentação do projeto de intervenção

O estudo que realizámos teve como ponto de partida a nossa experiência enquanto profissional na área da Intervenção Precoce. Tendo trabalhado no apoio a

crianças em diversas instituições de educação em dois concelhos do distrito de Coimbra, fomo-nos apercebendo de algumas lacunas relativas à IP, sobretudo o desconhecimento da comunidade quanto:

- à alteração da legislação da Intervenção Precoce, com o consequente término do PIIP (Projecto Integrado de Intervenção Precoce – Distrito de Coimbra) e o surgimento do SNIPI;
- à filosofia e à metodologia utilizadas na Intervenção Precoce;
- aos novos processos definidos para encaminhamento para o SNIPI.

Notámos também, durante a nossa prática profissional, alguns factos que nos levaram a questionar sobre o conhecimento dos profissionais de educação sobre IP e sobre a sua formação, nomeadamente:

- algumas crianças continuam a ser encaminhadas para a Intervenção Precoce após os 3 anos de idade;
- o contacto com outros profissionais de educação indica-nos que continua a ser uma lacuna a formação destes profissionais, sobretudo dos ajudantes de ação educativa, relativamente ao desenvolvimento e à identificação de sinais de alarme.

Decidimos então canalizar a nossa intervenção para a área da formação dos profissionais de educação, especialmente os que trabalham em valência de creche. O nosso objetivo principal foi organizar e implementar um programa de formação para capacitação de competências de profissionais de educação que trabalham em valência de creche.

Essa ação de formação foi organizada em função dos seguintes objetivos:

- Promover o aumento de conhecimentos sobre a primeira infância.
- Promover o aumento de conhecimentos sobre Intervenção Precoce.
- Capacitar os profissionais de educação para detetar o mais precocemente possível crianças com atraso de desenvolvimento ou em risco de desenvolver atraso.

2.2.Competências desenvolvidas com a ação de formação

Partindo dos objetivos acima referidos, o nosso projeto de intervenção teve como finalidade o aumento de competências dos profissionais de educação a trabalhar

em instituições com valência de creche. Pretendemos o desenvolvimento de competências aos níveis pessoal – aprender a ser -, relacional – aprender a conviver -, cognitivo – aprender a fazer - e produtivo – aprender a conhecer (Delors, 1999), apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 1 – Competências desenvolvidas pelos formandos com a ação de formação

Competências	
Cognitivas	- (Re)construção do conhecimento dos profissionais de educação sobre as crianças e sobre construção da sua aprendizagem; - compreensão do desenvolvimento da criança; reflexão contínua sobre a criança enquanto principal destinatário do trabalho em creche; - reconhecimento numa criança de possíveis problemas de desenvolvimento; - conhecimento e articulação com os serviços da comunidade que ajudam a capacitar os profissionais para desenvolver a sua prática promovendo o máximo desenvolvimento da criança que possa apresentar dificuldades; - conhecimento da dinâmica de trabalho da IP.
Pessoais	Desenvolver: - a autorreflexão, - a comunicação, - a partilha de ideias, - a partilha de experiências; - a resolução de problemas.
Relacionais	Promover: - a colaboração com a família, - o trabalho em equipa; - a cooperação entre serviços.
Produtivas	Desenvolver: - a deteção e o reconhecimento de crianças em risco;

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

- o modo de atuação numa situação concreta de deteção de crianças em risco.

2.3.Os instrumentos de recolha de dados

A ação de formação "Intervenção Precoce: Criança, Família e Creche": foi elaborada tendo como referencial o Currículo "Crescer: Do Nascimento aos Três Anos", os critérios de elegibilidade do SNIPI, assim como em literatura relevante relativa aos temas que se pretendia incluir na formação. Foi igualmente estabelecida uma proposta pedagógica centrada na aprendizagem reflexiva.

Para desenharmos a ação de formação foram elaborados diversos instrumentos tendo em vista a caracterização do grupo e a avaliação da intervenção, nomeadamente:

- Questionário específico sobre Intervenção Precoce, o qual foi preenchido no início e no final da formação. Esse questionário teve como objetivo verificar os conhecimentos dos formandos sobre o tema antes e depois da formação. Para a sua construção, baseámo-nos nos conteúdos apresentados por Pennsylvania Early Intervention (s/d). O questionário foi dividido em cinco tópicos:

1. Intervenção Precoce - perceber qual o conhecimento dos formandos sobre a definição de Intervenção Precoce, a metodologia preconizada e os destinatários.
2. Profissionais de Intervenção Precoce - entender se os formandos tinham conhecimento sobre a constituição das equipas de IP.
3. Local onde é prestada - ter a perceção se os formandos sabem quais os locais onde é prestado o apoio dos profissionais da Intervenção Precoce.
4. Encaminhamento - saber qual a perceção dos formandos sobre as pessoas que podem encaminhar as crianças para a Intervenção Precoce.
5. Modo de atuação do profissional de educação - verificar a forma como o profissional de educação atua quando considera que uma criança não se está a desenvolver como deveria.

- Questionário de avaliação da formação: este instrumento foi preenchido pelos participantes no final da formação. Pretendeu avaliar a formação no que diz respeito aos objetivos e organização e ao desempenho da formadora.

2.4.Os conteúdos da formação

A ação de formação foi composta por 8 sessões presenciais de duas horas e trinta minutos cada, com a duração de 20 horas no total. As sessões decorreram semanalmente durante quatro semanas.

Considerámos importante dirigir a nossa formação a todos os profissionais de educação que se encontravam a trabalhar em instituições de educação com valência de creche, incluindo portanto não apenas educadores mas também ajudantes de ação educativa.

Os conteúdos da formação foram selecionados, organizados e categorizados considerando os pressupostos atrás indicados.

Quadro 2 – Conteúdos da ação de formação

Sessões	Conteúdo
1 e 2	Intervenção Precoce: - Definição; - Características; - Metodologia; - Constituição das equipas; - Trabalho com as famílias.
3 e 4	Desenvolvimento das crianças até aos 3 anos: - motricidade grossa - motricidade fina; - coordenação oculo-manual; - linguagem recetiva e expressiva; - autonomia: alimentação, vestir e higiene; - organização da informação sensorial; - interação social.
5 e 6	Fatores de risco: - estabelecido; - biológico; - ambiental.

	Fatores de proteção: - características da criança; - características da família e qualidade das interações; - suporte social.
7 e 8	Envolvimento da família e ambiente e atividades na creche.

2.5.As estratégias utilizadas na formação

Ao prepararmos a ação de formação, procurámos desenvolver e implementar estratégias que contribuíssem para o seu sucesso, mantendo os participantes motivados e interessados, evitando o seu abandono. Procurou-se que a exposição de conteúdos não fosse extensa, privilegiando as atividades práticas e diversificando os recursos utilizados.

A metodologia da formação privilegiou o diálogo, a prática e a interação dinâmica dos participantes em torno dos temas desenvolvidos, individualmente ou em grupo, mediante a utilização de material e recursos adequados à construção coletiva de conhecimentos. Foram utilizados como recursos: a exposição de conteúdos, dinâmica de grupo, atividades práticas, role-play, análise de vídeos e textos, apresentação de materiais. Foi ainda proposta a utilização de exemplos da prática profissional.

2.6.As participantes da formação

As participantes da nossa ação de formação foram cinco educadoras de infância (23,8%) e catorze ajudantes de ação educativa (66,7%), bem como duas diretoras técnicas (9,6%) - uma enfermeira e uma técnica de serviço social - de instituições de educação com valência de creche pertencentes ao concelho de Condeixa-a-Nova.

As educadoras de infância e as diretoras técnicas tinham formação superior ao nível da licenciatura. Quanto às ajudantes de ação educativa, oito formandas (38,1%) tinham o 12º ano e seis formandas (28,6%) o 9º ano de escolaridade.

No que diz respeito ao tempo de serviço, salienta-se o facto de duas formandas (9,5%) se encontrarem a realizar estágio profissional numa das instituições. As outras formandas tinham entre 1 a 25 anos de serviço.

Seis formandas (28,5%) encontravam-se a trabalhar em jardim de infância, estando as restantes a trabalhar na valência de creche.

3. Análise descritiva

3.1.Análise descritiva da ação de formação

A ação de formação foi frequentada por 21 participantes.

As atividades programadas foram todas realizadas, tendo havido ajustes no tempo de duração de algumas atividades de grupo que se revelaram mais morosas do que o esperado.

Nas sessões sobre Intervenção Precoce, foi proposta a definição do tema com a colaboração de todas as formandas:

> "Intervenção precoce é compreender o problema para ajudar as crianças e a família, é estar atento às dificuldades da família, intervindo e ajudando de imediato para que a criança consiga integrar-se bem na sociedade. É detetar problemas de crianças em risco, estando atento às anomalias no contexto do risco ambiental. É uma equipa multidisciplinar que trabalha junto das famílias."

A definição facilitou a realização de uma listagem de objetivos e de características da Intervenção Precoce. A maior dificuldade revelada pelas formandas

prendeu-se com o preenchimento de alguns itens do Plano Individual de Intervenção Precoce, necessitando de maior orientação e apoio. Para tornar mais acessível a tarefa, revelou-se essencial terminar a tarefa de preenchimento de objetivos e estratégias em grande grupo.

As sessões sobre desenvolvimento permitiram às formandas inferir sobre as competências adquiridas pelas crianças até aos 3 anos nas diferentes áreas de desenvolvimento. Durante o desenrolar das sessões foi visível o interesse das formandas em verificar se as suas inferências estavam corretas e em questionar e apresentar exemplos sempre que não concordavam com o apresentado nos vídeos e PowerPoint.

Quanto às sessões sobre fatores de risco e de proteção, as formandas procuraram fazer uma lista de diferentes problemas que permitem às crianças serem apoiadas pela IP. Verificou-se que a sessão sobre fatores de risco permitiu às formandas perceber quais as crianças que são apoiadas pela IP e saber como preencher uma ficha de referenciação. As formandas na sessão sobre fatores de proteção revelaram algumas dificuldades no levantamento das características da criança que constituem fatores de proteção, necessitando de maior suporte e orientação, apresentando também as suas dúvidas. Outra dificuldade apresentada foi o preenchimento do ecomapa[44], necessitando os formandos de mais tempo para a sua realização para se conseguirem organizar. Um dos melhores momentos foi a realização de dois role-play sobre o anúncio à família dos problemas da criança, sendo um exemplo correto e o outro errado.

Na sessão sobre envolvimento dos pais na creche, as formandas explanaram sobre como levar a cabo essa tarefa de forma exaustiva, dando exemplos da sua realidade profissional. A realização do role-play das atividades que permitem envolver os pais na creche revelou-se mais uma vez de grande agrado das formandas havendo uma colaboração coletiva na sua apresentação.

Quanto à sessão sobre ambiente e atividades na creche, foi nosso objetivo demonstrar às formandas como adaptar quer o ambiente quer as atividades realizadas diariamente na creche a crianças que apresentam problemas, com a apresentação e a

[44] O preenchimento do "ecomapa" baseia-se no Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e permite perceber quais as pessoas ou entidades que de alguma forma têm ligações estabelecidas com a família da criança apoiada pela IP, assim como o tipo de relações estabelecidas (por exemplo: apoio ou stresse).

demonstração prática de atividades. As formandas conseguiram desenvolver de forma pertinente estratégias e atividades destinadas a crianças com diferentes problemas, baseando-se na sua experiência profissional e nos conteúdos abordados durante a formação.

Nas atividades de brainstorming, de levantamento de dados relativos ao tema das sessões e de conversa sobre os temas abordados, as formandas estiveram muito empenhadas em participar de forma pertinente, sendo criados também alguns momentos de debate sobre as opiniões expressas. As atividades que maior envolvimento e empenho tiveram por parte das formandas foram as de role-play, uma vez que houve a participação de todas de forma espontânea e descontraída, tornando o ambiente divertido.

Os trabalhos de grupo realizados e a forma aleatória de constituição dos grupos permitiram às formandas conhecerem-se melhor, trocando impressões e informações sobre as suas realidades e os seus conhecimentos.

3.2.Apresentação e discussão dos resultados

Com a realização da ação de formação verificámos que a maior parte dos formandos trabalha como ajudante de ação educativa, mostrando-nos que estes profissionais estão interessados e motivados para aprender mais sobre a sua área profissional. Podemos então concluir que "a formação disponível para os auxiliares de acção educativa não é suficiente para dotar estes profissionais de competências específicas para o desempenho das suas funções, o que conduz a uma fraca imagem profissional que persiste, impedindo os auxiliares de acção educativa de serem verdadeiros agentes activos do processo educativo" (Carreira, 2007, p.5).

Quanto aos dados obtidos através do questionário, um dado verificado é que os profissionais de educação perceberam que as decisões sobre o trabalho a desenvolver com a criança são tomadas pela família e não pelo profissional de IP. Aferimos também que os formandos compreenderam que o trabalho realizado com cada criança e respetiva família é individualizado e parte das suas necessidades. Concluímos que existe a necessidade de serem divulgados junto dos profissionais de educação os objetivos e características da IP para que possam perceber melhor a forma como se trabalha neste

serviço e para, ao mesmo tempo, ser possível uma colaboração mais estreita com os profissionais desse serviço.

Os formandos entre o início e o final da formação foram alterando a sua perceção quanto às crianças apoiadas pela Intervenção Precoce, concordando que este serviço é prestado a crianças com deficiência e a crianças de famílias de risco. Estes dados apontam para o desconhecimento inicial dos formandos quanto às crianças apoiadas pela IP, o que consequentemente dificulta a deteção das crianças para esse serviço por parte dos profissionais de educação. Estes resultados vão ao encontro das investigações de Bairrão e Almeida (2003) que verificavam a necessidade da criação de critérios de elegibilidade para a IP.

Outro dado analisado mostra-nos que os formandos no início da formação não tinham a certeza da idade das crianças apoiadas pela Intervenção Precoce, verificando-se no final da formação um aumento de conhecimentos neste domínio, com a maioria dos formandos a responder que a idade máxima das crianças apoiadas por este serviço é os 6 anos. É assim notória a falta de divulgação da legislação junto da comunidade, sobretudo nas instituições de educação corroborando os estudos que verificam que a maior parte das crianças é encaminhada durante a fase pré-escolar e mantendo-se a necessidade de uma intervenção mais precoce com vista à otimização do desenvolvimento da criança (Bairrão e Almeida, 2003). "Deve-se intervir o mais cedo possível de forma a optimizar o potencial evolutivo da criança de forma a favorecer o seu desenvolvimento global tendo em conta que os padrões iniciais de aprendizagem e comportamento determinantes do processo de desenvolvimento se estabelecem nos primeiros anos de vida" (Correia, Álvares e Abel, 2003, pp.19-20).

Alguns dos formandos no início da formação demonstraram desconhecer o procedimento para encaminhar as crianças para a IP, o que dificulta o encaminhamento precoce das crianças para este serviço. Podemos então concluir que há a necessidade de existirem junto da comunidade ações de divulgação e sensibilização, para desta forma as pessoas conhecerem e terem consciência da importância deste serviço.

Ao analisarmos os resultados dos formandos quanto às pessoas que podem encaminhar crianças para a IP, verificámos que estes desconheciam que qualquer pessoa o pode fazer. No entanto, percebemos que nem todos os formandos concordam com esta

situação, concluindo que, na sua perceção, devem ser profissionais a encaminhar a criança.

No que diz respeito ao modo de atuação dos formandos quando consideram que uma criança não se está a desenvolver como deveria, verificámos que os formandos se sentem mais confiantes quando um colega observa também a criança. Uma hipótese explicativa deste resultado é a falta de segurança que os profissionais de educação têm no seu trabalho por falta de formação e de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.

Analisando os dados obtidos, verificou-se que os formandos consideram que se deve apresentar o diagnóstico dos problemas da criança aos pais, no caso de crianças de risco de alterações ou alterações nas funções e nas estruturas do corpo (D.L. nº 281/2009), e se deve deixar passar um tempo para ver se a criança apresenta alguma evolução. Estes dados são contrários aos apresentados durante a formação, onde foi salientado em todas as sessões que o diagnóstico dos problemas destas crianças não é dado pelos profissionais de educação mas sim pelos médicos e que quanto mais cedo se começar o apoio mais individualizado à criança melhor. No entanto, podemos apresentar como hipótese explicativa deste resultado o facto de também os profissionais de educação sentirem a necessidade da existência de um diagnóstico quando trabalham com uma criança com problemas. Os profissionais de educação podem sentir que o diagnóstico lhes dá uma segurança, que consideramos relativa, quanto à forma de atuação que devem ter com a criança.

Quanto ao desempenho da formadora, podemos concluir que conseguiu dinamizar todas as sessões, dando-lhes uma organização lógica e abordando os temas de forma a motivar os formandos e a promover a sua capacitação não apenas na deteção de crianças elegíveis para a IP mas também no aperfeiçoamento da sua prática profissional.

4. Conclusões

Podemos concluir que a abordagem proposta – ação de formação – aos profissionais de educação foi um facilitador para a sua capacitação. Devemos ter presente que, sobretudo para os ajudantes de ação educativa, há necessidade de mais formação. Outro ponto positivo da ação de formação diz respeito ao horário pós-laboral

da formação e ao número de formandos inscritos, uma vez que os profissionais de educação têm dificuldade de frequentar formações durante o seu horário de trabalho.

Consideramos também uma mais-valia o facto de já conhecermos e trabalharmos diretamente com alguns dos formandos, criando uma relação mais próxima que beneficiou o nosso trabalho tanto enquanto formadora como enquanto educadora da Intervenção Precoce.

Houve por parte dos formandos uma maior compreensão do trabalho realizado ao nível da Intervenção Precoce, com maior ênfase na abordagem dos técnicos deste serviço junto dos profissionais de educação. Os formandos ficaram com uma abertura maior para colaborar tanto no encaminhamento de crianças para a Intervenção Precoce como na implementação de estratégias e realização de trabalho mais individualizado para ajudar as crianças acompanhadas por este serviço a desenvolverem-se e diminuírem as suas dificuldades.

A creche e os profissionais de educação devem ser vistos como um fator de proteção ao desenvolvimento das crianças, na medida em que estas estão a maior parte do dia nesse local, devendo estar rodeadas de profissionais atentos e conhecedores do desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes um ambiente confortável, responsivo, com variedade de material, facilitador da autonomia e promotor da interação.

Ao verificarmos as lacunas existentes e o desconhecimento dos formandos sobre Intervenção Precoce consideramos essencial investir na formação dos profissionais de educação, sobretudo das ajudantes de ação educativa, sobre o tema para que tenham bases para tanto detetar como encaminhar crianças com problemas para a Intervenção Precoce, deixando de relativizar esses problemas por a criança ainda ser pequena ou ainda "não ter dado o salto".

Concluímos que este projeto de intervenção permitiu a elaboração de uma ação de formação que poderá servir para a capacitação de outros profissionais de educação sobre Intervenção Precoce e sobre desenvolvimento da criança na primeira infância.

Referências Bibliográficas

Almeida, L.M.; Mota, C.D.; Monteiro, E.S. (2001). *O auxiliar de acção educativo no contexto de uma escola em mudança*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

Bairrão, J.; Almeida, I. C. (2003). *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Bairrão, J.; Almeida, I. C. (2003). Questões actuais em intervenção precoce. *Psicologia*, 17 (1), pp. 15-29.

Bilhim, J.A.F. (2002). *Questões Actuais de Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais.

Cardoso, G.B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, nº91, pp. 4-7.

Carreira, J.M.B. (2007). *A importância da formação na melhoria do desempenho dos auxiliares de acção educativa.* Tese de mestrado não publicada apresentada à Universidade Aberta.

Correia, D.; Álvares, J.; Abel, M. (2003). "Uma abordagem em Intervenção Precoce centrada na família". *Cadernos de Educação de Infância*, nº67, pp. 19-22.

Delors, J. (1999). Os Quatro Pilares da Educação. In *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (pp. 89-102). São Paulo: Cortez Editora.

Gallagher, R.; LaMontagne, M.; Johnson, L. (2000). Intervenção Precoce: Um desafio à colaboração. In L. Correia, & A. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (pp. 65-76). Porto: Porto Editora.

Korintus, M. (2011). O que se passa na Europa com as crianças de menos de três anos e o que melhor responde aos seus interesses? *Infância na Europa*, nº20, pp.4-5.

McWilliam, P., Winton, P., & Crais, E. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família.* Porto: Porto Editora.

Pennsylvania Early Intervention (s/d) *An Early Education Provider's Guide to Early Intervention in Pennsylvania*. Pennsylvania: Pennsylvania Office of Child Development and Early Learning.

Santos, L. (2010). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 91, p.3.

Legislação

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público e particular e cooperativo).

Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro (Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce).

Recomendação nº 3/2011 de 21 de abril (A Educação dos 0 aos 3 anos).

INCLUSÃO E LINGUAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL

DRAGO, Rogério[45]
PPGE/CE/UFES

Resumo
O estudo objetiva discutir, a partir de uma pesquisa realizada com crianças com deficiência mental causada pela Síndrome de Down, algumas possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita pela via de outras ferramentas – música, pintura, teatro e fotografia – para o trabalho docente na escola para essas crianças que ingressam no Ensino Fundamental, que no Brasil assume a característica de nove anos. A partir de um estudo de caso de base qualitativa desenvolvido junto a professores e alunos, exploramos algumas ferramentas que contribuiriam para a garantia de outro modo de se trabalhar a leitura, escrita, percepção, emoção, dentre outras características linguísticas próprias das crianças que saem da educação infantil e que podem se perder diante do engessamento de práticas que o Ensino Fundamental pode impor. Para tanto, trazemos ao debate uma breve discussão acerca da linguagem, da inclusão e dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos no sentido de situar o leitor acerca daquilo que se pesquisa. De modo geral, o estudo identificou que o trabalho com as crianças com e sem deficiência, e no caso deste estudo, das que têm síndrome de Down, nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, diante da abreviação do espaço/tempo da educação infantil – que é essencialmente lúdica – precisa revestir-se de um espaço que tenha como foco o trabalho com muitos materiais interessantes para as crianças, materiais como livros, revistas, recortes, colagens, pintura, desenho, vídeos, música, produção de textos, enfim, um trabalho que objetive transformar o processo ensino-aprendizagem em algo que seja ao mesmo tempo interessante e agradável para o professor e para as crianças. Além disso, há que se trabalhar para que a criança, ao mesmo tempo em que se apropria do conhecimento já produzido, produza suas impressões sobre este conhecimento, num processo realmente interativo, dialético e que veja a criança como ser histórico e social que produz cultura, que é sujeito do processo educacional e que também possui/produz/reproduz a linguagem de seu grupo social, e para tanto precisa exercitar essa linguagem em suas mais variadas possibilidades.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ensino Fundamental. Deficiência Mental. Linguagens.

Abstract
The study aims to discuss, from a study of children with mental disabilities caused by Down syndrome, some possibilities of working with oral and written language by means of other tools - music, painting, theater and photography - for teaching school for

[45] Estudante de Pós-Doutorado pelo PPGE/CE/UFES. Doutor em Educação. Professor Adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

these children who enter elementary school, which in Brazil is now characterized nine years. From a case study of qualitative basis developed with teachers and students, explore some tools that contribute to the security of another way to work on reading, writing, perception, emotion, among other linguistic features own children leaving the early childhood education and that can be lost before the immobilization of practices that elementary school may impose. To do so, we bring to the discussion a brief discussion about language, inclusion and the early years of elementary education from nine years to situate the reader about what is research. Overall, the study identified that working with children with and without disabilities, and in the case of this study, of which have Down syndrome in the early years of elementary school nine years before the abbreviation of space / time education child - which is essentially playful - must be of a space that focuses on working with many interesting materials for children, materials such as books, magazines, clippings, collages, paintings, drawings, videos, music, text production, Finally, a work that aims to transform the teaching-learning process into something that is both interesting and enjoyable for the teacher and the children. Furthermore, one has to work for the child, while it appropriates the knowledge produced, produce their impressions of this knowledge, a process really interactive, dialectical and see the child as an historical and social culture that produces which is subject of the educational process and also owns / produces / reproduces the language of their social group, and both need to exercise this language in its various possibilities.

Keywords: School inclusion. Elementary Education. Mental Retardation. Languages.

Introdução

Trata-se de um estudo qualitativo, baseado na perspectiva do estudo de caso participativo junto a uma turma de alunos do primeiro ano do ensino fundamental que possuía uma criança com Síndrome de Down que sai da educação infantil em 2010 com cinco anos de idade, para frequentar o ensino fundamental de nove anos, numa escola pública municipal de Vitória.

Para tanto, este texto traz, num primeiro momento, algumas reflexões acerca da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum; da linguagem como função psicológica que diferencia os homens dos outros animais, fazendo com que o ser humano se constitua na e pela linguagem; e sobre o ensino fundamental como nível de ensino obrigatório e que agora abarca as crianças com e sem deficiência a partir de seis anos de idade.

Além disso, apresentamos alguns dados coletados na pesquisa realizada. Esses dados nos permitem considerar que quando o professor passa refletir sobre sua prática e a utilizar outros materiais em sala de aula a partir de objetivos claros e planejamento adequado a sujeitos concretos, tem a chance de obter maior sucesso com seus alunos, independente de quaisquer características físicas, mentais, sensoriais.

Sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades superdotação nas salas comuns da escola básica, conforme preconizam alguns documentos legais (Brasil, 2008; 2009) e alguns dos principais estudiosos nacionais da área (Prieto, 2006; Mendes, 2002; Baptista, 2006; Victor, 2010; 2011; Beyer, 2006; dentre outros), é um processo que ganha força a partir da Declaração de Salamanca, em 1994 e se estende até hoje como uma bandeira que tem por objetivo garantir a premissa de que a educação é um direito de todos e dever do estado. Esse 'todos' envolve todas as pessoas que estejam fora da escola ou dela e de seus processos alijada.

A literatura atual que trata da educação da pessoa com deficiência tem enfatizado que existem ainda muitas armadilhas para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade. Dentre essas armadilhas podemos destacar duas: as práticas supostamente inclusivas que muitas vezes excluem as pessoas com deficiência do contexto educacional e os materiais utilizados para o desenvolvimento da ação pedagógica. Essas práticas e esses materiais muitas vezes simplificam os conteúdos curriculares, fazendo com que à pessoa com deficiência seja criado um pseudocurrículo, ou um outro currículo, diferente, minimizado, quando se pensa é um mesmo currículo com variadas propostas de trabalho. Ou seja, o que nos importa é o modo, os procedimentos, as ferramentas que esse sujeito utiliza para se apropriar dos conhecimentos produzidos social e culturalmente.

Quando pensamos na proposta de uma escola inclusiva, que leve em consideração as particularidades, possibilidades e peculiaridades de cada sujeito como mola propulsora

da ação pedagógica, tem-se em mente que a inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado, cristalizado.

A inclusão pressupõe o contrário, isto é, existe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si, sem subdivisões sem guetos. Esse entendimento de escola inclusiva requer, necessariamente, que se efetive no contexto educacional a ideia de ambientes dinâmicos, ricos, envolventes para estimular todos os alunos. Logo, o que se tem em mente é que a escola comum seja capaz de dar conta de todas as especificidades e peculiaridades de todos os seus sujeitos de modo que estes, por sua vez, não sejam confinados em salas especiais no interior de escolas que se dizem inclusivas.

A escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo que independe de suas características físicas. Temos observado em vários estudos (Drago, 2011a; 2011b; Capellini, 2010; 2011; Victor, 2010; 2011) que esta proposta de educação inclusiva que vê a criança como sujeito da ação pedagógica tem se efetivado com mais ênfase na Educação Infantil. Assim, nos questionamos: e no ensino fundamental de nove anos que agora recebe crianças de seis anos? Que trabalho tem sido feito com a linguagem oral e escrita? Que cenário é esse?

Sobre o Ensino Fundamental de nove anos

O Ensino Fundamental de nove anos aparece no cenário educacional brasileiro já na década de 1990, quando da promulgação da LDB nº 9.394 que sinalizava, de modo muito superficial, a possibilidade de um Ensino Fundamental de nove anos a iniciar-se aos 6 anos de idade, porém só se efetiva a partir de 2005 com o parecer CNE/CEB nº 06 – que estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos – e da lei nº 11.114/2005 – que estabeleceu a obrigatoriedade do início do Ensino

Fundamental aos seis anos de idade a partir de 2006. Nesse processo, em fevereiro de 2006 temos a Lei nº 11.272, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96 instituindo, assim, oficialmente o Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula a partir dos 6 anos de idade, já nas classes de alfabetização.

Essa entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de 9 anos trouxe consigo grandes dúvidas acerca dos modos de organização do ensino, das estratégias de aprendizagem e desenvolvimentos, do modo como as escolas de Ensino Fundamental estavam organizadas em relação aos aspectos tempo-espaço, dentre outros aspectos que precisariam ser discutidos no sentido de receber esse novo público que teria diminuído o seu tempo de permanência na Educação Infantil. Para tanto, em 2006, o MEC lança um documento intitulado Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Brasil, 2006). Esse documento salienta os modos próprios de se trabalhar com a criança, porém sem tratar em momento algum da criança com deficiência, que sai da educação infantil e chega ao ensino fundamental, salientando as singularidades, possibilidades, complexidades e particularidades dessa faixa etária e do trabalho pedagógico a elas destinado, daí a necessidade de se pensar ações que contemplem a educação da criança de modo que ela se aproprie do conhecimento sem deixar de lado sua infância e condição de criança.

Nesse sentido, outro ponto a ser destacado é que

> a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (Brasil, 2006, p. 7).

Esse tempo mais longo precisa ser revestido de novas formas de se pensar e realizar o aprendizado escolar.

Assim, entendemos que a criança com ou sem deficiência, ao estar na escola comum, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa entrar em contato com o maior número possível de atividades e objetos que possam enriquecer seu arcabouço de informações.

Essa gama de informações pode ser adquirida por meio da apropriação e exercício da linguagem em suas mais variadas manifestações.

Algumas considerações sobre a linguagem

Sabe-se que a linguagem assume diferentes contornos e inúmeras possibilidades de ação, como afirmam estudos de Vigotski (2001) e Bakhtin (2003), e que a decodificação de símbolos escritos não pode ser considerada como a única forma de linguagem existente numa sociedade. Além disso, vale destacar que para Vigotski a linguagem é a função psicológica superior mais importante dos seres humanos, uma vez que é por meio da linguagem que nos relacionamos conosco mesmos e com os outros, já que a linguagem assume função tanto individual quanto social. E para a criança com deficiência, esse processo assume contornos muito específicos, já que para Jobim e Souza (2001, p. 159)

> Quando a criança se apropria da linguagem, revelando seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real.

A partir daquilo que Jobim e Souza (2001) destaca, podemos salientar que a criança se constitui como sujeito na e pela linguagem, entretanto, é necessário que ela interprete essa linguagem, ultrapasse a barreira da mera decodificação dos aparatos linguísticos, e dê a sua significação para, assim, reinventar seu repertório cultural na e pela linguagem, pois,

> [...] a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo linguístico para a ordem do sentido (Jobim e Souza, 2001, p. 151).

Temos percebido em vários estudos (Rocha; Kramer, 2011) que muitas das questões que têm como foco os processos de construção/desenvolvimento/apropriação da linguagem oral e escrita pelas crianças com ou sem deficiência, suscitam, no seio do corpo docente e técnico-pedagógico das escolas muitas tensões, contradições e indagações que perpassam, por exemplo, dúvidas acerca dos modos de apropriação da linguagem oral e escrita, se existem requisitos para essa aprendizagem, que lugar a escola ocupa nesse processo, dentre outras indefinições que podem fazer com que as

crianças com deficiência, por apresentarem maiores dificuldades no alcance desses processos, acaba ficando à margem do ensino comum.

Nesse sentido, entendemos que para o trabalho pedagógico que tem como foco central o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças com deficiência matriculadas nas salas comuns do ensino fundamental precisa se pautar no significado da palavra como parte inalienável da ação docente, pois entendemos que, independente de qualquer característica mental, sensorial, física, intelectual, "é fundamental que os textos escritos façam sentido para as crianças e que ler e escrever sejam relevantes e necessários para suas vidas" (Corsino, 2011, p. 246).

Ao sair de um texto e ir para a expressão plástica e auditiva, como ver uma exposição de quadros, de esculturas, assistir e/ou participar de uma peça teatral, ouvir música, ver fotografias, as crianças com deficiência também desenvolvem suas múltiplas linguagens, ou seja, tendo contato com outras paisagens, outros jardins e outros bosques que não só aqueles de letras, as quais, às vezes, podem ser frias e sem entusiasmo. Isso sem contar em toda a possibilidade de ampliação do repertório artístico cultural tanto das crianças quanto do próprio professor – que muitas vezes sequer abre espaço em sua vida acadêmico-profissional para que essas outras linguagens estejam presentes – que tem o papel de organizar a ação educativa, logo de possibilitar à criança que entre em contato com o novo.

De acordo com Bakhtin (2003), cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra escrita, falada, desenhada, registrada, nesse contexto, assume a característica de ser uma das formas de revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam, ao mesmo tempo em que se perpetuam.

A linguagem reveste-se numa forma de concretização do pensamento abstrato, já que o ser humano é o único animal que consegue, de forma consciente, traduzir em símbolos aquilo que pensou. Assim, a linguagem em todas as suas formas é uma ferramenta

social importantíssima para a humanização do ser humano, ou seja, para a superação das características meramente biológicas.

Inclusão e linguagem: o que nos diz o cotidiano observado

Como sinalizado este estudo é parte de uma pesquisa que teve como objetivo discutir como vem se dando o processo de escolarização de crianças com deficiência mental causada pela Síndrome de Down que chegam aos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, tendo como foco, neste momento, as práticas docentes cotidianas para o trabalho com a linguagem oral e escrita.

Ao chegarmos à escola nos deparamos com a professora[46] da turma muito preocupada em realizar um trabalho pedagógico com essa criança no sentido de trabalhar a linguagem oral, não só para que esta criança se comunicasse com as demais, mas também para que ela se apropriasse da linguagem como ferramenta humana, porém, sem deixar de lado os conhecimentos escolares das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, informática e outras[47].

Nosso trabalho se deu em duas fases: com a professora uma vez por semana, por dois meses no primeiro semestre de 2011, por meio de grupos de estudo com foco nas práticas desenvolvidas pela professora. Esses grupos de estudo eram realizados durante o horário de planejamento da professora. Após esse tempo, passamos à segunda fase da pesquisa que foi a observação participante em sala de aula, auxiliando a professora no desenvolvimento de suas ações.

Num dos primeiros encontros sugerimos à professora que trabalhasse com essa criança e com as demais a partir de uma proposta lúdica, centrada no trabalho com a linguagem, por entendermos que é na e por meio da linguagem que a criança se apropria da cultura de seu grupo, ao mesmo tempo em que constrói sua identidade como sujeito social. Para

[46] No município de Vitória-ES/Brasil os professores tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental possuem curso superior completo, devida habilitação, como requisito mínimo para assumir suas funções docentes. Possuem também plano de cargos e salários.

[47] No município de Vitória as escolas de ensino fundamental têm uma grade curricular ampla, com várias disciplinas, desde o primeiro ano.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

tanto, sugerimos que ela buscasse na música, na pintura, na dramatização e na fotografia algumas ferramentas para suscitar o trabalho com os conteúdos propostos pela escola ao mesmo tempo em que trabalhava a linguagem em suas formas mais amplas e diversificadas.

Trabalhamos com a professora alguns aspectos teórico-metodológicos das ferramentas propostas, para que esta profissional pudesse perceber outras/novas possibilidades de ressignificar sua prática docente numa perspectiva inclusiva, inovadora e agradável para todas as crianças, ao mesmo tempo em que a fizesse perceber que ao exercitar a linguagem em todas as suas possibilidades, a criança com síndrome de Down poderia desenvolver suas funções superiores tipicamente humanas, na medida em que perceberia a língua como ferramenta de ação social e psicológica, afinal, como salienta Vigotski (1991, p. 31),

> [...] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Nesse sentido, considerando a importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano com e sem deficiência, apresentamos à professora as quatro ferramentas propostas para auxiliar no trabalho com essa criança. Partimos da premissa de que a música é uma forma de linguagem e conhecimento. Ela está presente no cotidiano da criança, que entra em contato muito cedo com a cultura musical. Falando em música, lembramos de ritmo, e ritmo é a marca essencial da poesia. É o que possibilita o acompanhamento musical, que pode ser lido ou ouvido. Ao integrar poesia e música, a canção remete sempre ao conteúdo da letra.

Outra atividade sugerida foi a sonorização de histórias, já que o material sonoro trabalha a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). As histórias só com imagens são interessantes e adequadas para

esse fim, utilizando sons vocais e corporais produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais, podem-se acompanhar os contos de fadas, a produção literária infantil, as poesias e também as criações de histórias dos alunos.

Há uma diversidade de sons que podem se fazer presentes, como: um bater de portas, o trotar de cavalos, a água corrente no riacho, o canto dos sapos, enfim, são muitos os elementos que podem estimular a leitura através da música. As cantigas de ninar e as canções de rodas, como, por exemplo, *A Linda Rosa Juvenil, Samba lelê*, podem servir para resgatar os valores musicais de sua cultura e aproximar os alunos deles.

Por outro lado, não se pode negligenciar outros tipos de música que façam parte da realidade da criança, como por exemplo, o rap, o funk, o pagode, o samba, o gospel, dentre outros estilos, pois podem se constituir elementos ímpares para que a criança se veja como parte do processo educacional ao mesmo tempo em que vê sua identidade sendo valorizada, logo, sente-se estimulada a participar do processo de criação como sujeito cultural.

No que tange à pintura, trabalhamos no sentido de que a professora percebesse que as expressões artísticas são formas de linguagem próprias dos seres humanos desde sempre e estão presentes no cotidiano da vida infantil; são, portanto, formas importantes de expressão e comunicação humana. Ao trabalhar com a interpretação de imagens, o professor deve eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para seus alunos.

Nos planejamentos em conjunto com a professora destacamos que uma atividade fácil de ser trabalhada em sala de aula e que pode trazer ótimos resultados para a leitura e apropriações culturais é a releitura de obras de artes com os mais variados materiais. Ou seja, através da observação de pinturas famosas ou não, a criança pode recriar com materiais diversos (grãos, papel picado, sementes, pó colorido, massa de modelar, barro) esculturas e pinturas re-lidas e re-pensadas. Para tanto, segundo Oliveira (1998, p. 9), "o professor deve oferecer diferentes materiais para a criança trabalhar, tais como lápis,

giz, giz de cera, lixa, esponja, escova, cotonetes, massinha, argila, massa caseira, massa de jornal, sementes, barbantes, folhas de árvores, sucata etc."

Em relação à dramatização, trabalhamos com a professora no sentido de que ela percebesse que essa atividade é importante, pois permite que as crianças explorem com criatividade todos os materiais existentes dentro e fora da escola, nos quais possam observar diferentes atitudes em diferentes situações, com o objetivo de trabalhar variados comportamentos, emoções, gestos e sentimentos. Destacamos, também, que além das expressões cotidianas, outro material que pode ser usado na escola para servir de apoio a dramatizações é a literatura infanto-juvenil, independente do domínio ou não da leitura oral pela criança.

Outra ferramenta sugerida para o incremento da prática docente foi a fotografia. Esse é, sem dúvida, um material que todos têm em casa. Destacamos com a docente que todos gostam de ver e interpretar uma fotografia: o olhar de quem fotografou, o que foi fotografado são leituras que vêm a nossa mente quando vemos uma fotografia. Além disso, a fotografia tem o poder de mostrar fatos históricos, culturais e sociais do modo como aconteceram e foram registrados.

Destacamos que muito do desenvolvimento sociocultural e crítico da criança pode ser desenvolvido através de questões com foco na utilização de fotografias como material para o trabalho com a linguagem em todas as suas possibilidades, como: o que você está vendo? O que será que eles estão fazendo? Por que será que foram fotografados? Quais roupas estão usando? Será que são parecidas com as nossas? Onde será que eles estão? Será que lá é legal? Onde podemos obter mais informações sobre esse lugar? Será que essa foto foi tirada há muito tempo? Como sabemos disso? Há uma infinidade de questões que, além de serem discutidas, podem ser escritas, representadas, debatidas. Além disso, a fotografia ainda permite que a criança veja e se perceba, ao ser fotografada, como um ser concreto que possui características diferentes das dos outros seres humanos.

Diante do exposto cabe salientar que o trabalho desenvolvido junto à professora pesquisada e no contato direto com as crianças com e sem deficiência na sala de aula comum, tento por base o desenvolvimento/envolvimento com as várias linguagens envolvem a literatura, interpretação, cultura e aprendizado revelou que quando a professora passou a privilegiar outras ferramentas para trabalhar a linguagem oral e escrita com as crianças, estas passaram a se envolver mais com o seu cotidiano.

Com o uso de fotografia, música, dramatização e pintura, esse educando com síndrome de Down pôde se ver e se perceber como sujeito ativo do processo ensino-aprendizado de algo extremamente importante para o exercício da cidadania, ou seja, o desenvolvimento de várias maneiras de se expressar, de enriquecer e de exercitar a linguagem. Percebemos que na medida em que o trabalho docente avançava, essa criança, assim como as demais, aprimorava sua capacidade de realizar uma interpretação que utilizava todos os seus órgãos sensoriais e sua capacidade crítica, tanto na abstração da realidade quanto de conhecimento do mundo que a cercava.

As crianças, na medida em que eram instigadas a trazer fotografias de suas vidas e famílias para serem visualizadas/analisadas/dialogadas por todos; a representar suas ações cotidianas em casa, na rua, na igreja, na escola; ao desenhar e pintar suas ações; ao ouvir/criar/interagir com suas músicas preferidas e conhecer as dos colegas, passaram a se ver e se reconhecer como sujeitos da ação pedagógica. Sujeitos ativos, que vivem, respiram, sentem, falam, possuem desejos, medos, alegrias, tristezas, satisfações, insatisfações, que precisam ser trabalhadas na escola, pois levam a criança a se humanizar na medida em que transforma/exercita/pratica o mundo ao seu redor com/na/pela linguagem. Além disso, acreditamos a partir dos estudos de Vigotski (1991, p. 27), que "o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem".

Considerações Finais

O trabalho com as crianças com e sem deficiência, e no caso deste estudo, das que têm síndrome de Down, nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, diante da abreviação do espaço/tempo da educação infantil – que é essencialmente lúdica – precisa revestir-se de um espaço que tenha como foco o trabalho com muitos materiais interessantes para as crianças, materiais como livros, revistas, recortes, colagens, pintura, desenho, vídeos, música, produção de textos, enfim, um trabalho que objetive transformar o processo ensino-aprendizagem em algo que seja ao mesmo tempo interessante e agradável para o professor e para as crianças. Além disso, há que se trabalhar para que a criança, ao mesmo tempo em que se apropria do conhecimento já produzido, produza suas impressões sobre este conhecimento, num processo realmente interativo, dialético e que veja a criança como ser histórico e social que produz cultura, que é sujeito do processo educacional e que também possui/produz/reproduz a linguagem de seu grupo social, e para tanto precisa exercitar essa linguagem em suas mais variadas possibilidades (Vigotski, 2001; Kramer, 2006).

Em relação à criança com síndrome de Down, sujeito desse estudo, o uso de materiais concretos, mostrou-se benéfico, pois passou a se comunicar, a interagir com seus pares e, nesse processo, se humanizar, o que não acontecia de modo tão profícuo quando do início da intervenção. Além disso, o uso da fotografia, dramatização, música e pintura fez com essa criança se visse e se percebesse como sujeito concreto, já que também suas produções eram trabalhadas no contexto da turma, ou seja, as outras crianças também se apropriaram das produções da criança com síndrome de Down e vice-versa, o que vem caracterizar um avanço conceitual e metodológico na/da área da linguagem no ensino fundamental.

Nesse sentido, para o trabalho com as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, os recursos trabalhados, passaram a ter uma importância muito grande, pelo fato de que, a criança com síndrome de Down precisará tocar/sentir/vivenciar mais o material do que outras crianças. Assim, ter um número muito grande de recursos para o trabalho, como no caso desse estudo que teve como foco a linguagem oral e escrita, desses sujeitos pôde levá-los a um melhor desenvolvimento de suas capacidades e,

consequentemente, a uma ampliação positiva de suas funções psicológicas superiores (Vigotski, 1991).

No trabalho em conjunto com crianças com deficiência mental em processo de inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental e com a professora regente, foi observado que materiais como livros de EVA, livros de tecido, letras em relevo, jogos diversos, objetos em miniatura, teclados de computador, fantoches, papéis coloridos e de diferentes texturas, retalhos de tecidos, canetas coloridos, rádio, televisão, pinceis e tintas, jornais, revistas e outros tantos materiais, quando utilizados de modo natural, planejado e com sentido podem auxiliar o docente em seu trabalho ao mesmo tempo em que contribuem para que a criança se desenvolva em todas as suas possibilidades e se aproprie da linguagem oral/escrita de modo prazeroso, agradável e com significado. Percebemos que a professora, na medida em que assumia essa outra postura diante da leitura e da escrita trabalhava no sentido de que esse processo deveria ter significado para as crianças. Não como algo imposto, mas como algo natural.

Em suma, cabe salientar que a criança com ou sem deficiência que chega ao Ensino Fundamental de nove anos é aquela criança que está imbuída num dado contexto social e cultural anterior à sua existência e que é esse contexto que será (ou deveria ser) a base da construção de sua identidade e subjetividade, portanto, ao propor um trabalho com várias/outras linguagens para o trabalho com a leitura e a escrita, deve-se ter em mente que

> É através dessas linguagens que aprendemos a dar sentido às coisas e a nós mesmos. E esses artefatos são instrumentos didáticos das práticas cotidianas das escolas. Se a escola oferece à criança um ambiente que expresse o respeito e a valorização das características e referências ligadas aos diversos sujeitos [e linguagens] de seu contexto, cumprirá seu papel de formação para a diversidade (Lima, 2011, p. 153).

Referências

BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-82.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/FNDE, 2006.
_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
_____. **Resolução CNE/CEB 04/2009**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2010, p. 83-108.
_____. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiencias e formação. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 128-151.

CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011, p. 241-258.
DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2011a.
_____. Educação infantil e educação inclusiva: um olhar sobre o trabalho com crianças com deficiência. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011b, p. 259-276.
JOBIM e SOUZA, S. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6.ed. São Paulo: Papirus, 2001.
KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/FNDE, 2006, p. 13-24.
LIMA, M. B. Identidades étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011, p. 139-156.
MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002, p. 61-86.
OLIVEIRA, A. M. Professor é o eixo central na condução do trabalho pedagógico. **Revista do Professor**. Ano 14, n. 54, abr./jun. 1998.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL CAUSADA PELA SÍNDROME DE RUBINSTEIN-TAYBI: INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO

DRAGO, Rogério[48]

PPGE/CE/UFES

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo entender como tem se dado, pela via da fenomenologia-existencial, a inclusão de uma criança com Síndrome de Rubinstein-Taybi no contexto da sala de aula comum de uma escola de educação infantil pelo olhar o outro (adulto) que está em contato direto com esta criança. Insere-se no corpo de estudos desenvolvidos e em desenvolvimento no GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão, que tem se debruçado sobre os processos educacionais numa perspectiva inclusiva de sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e síndromes raras, busca entender como esses sujeitos que apresentam uma síndrome rara tão peculiar se veem e são vistos-existenciados pelos outros seres que os rodeiam. Assim pretendemos nesse estudo, além de um aprofundamento teórico-metodológico acerca da fenomenologia existencial como proposta de pesquisa que potencialize a existência de indivíduos com uma síndrome rara, como a Síndrome de Rubinstein-Taybi. Para tanto, nesta comunicação, inicialmente apresentamos a caracterização da síndrome, seus aspectos fenotípicos, históricos e algumas informações acerca da deficiência mental que é uma marca dessa síndrome. Em seguida apontamos alguns dos principais estudos realizados sobre a síndrome no contexto brasileiro. Também trazemos uma breve discussão acerca da inclusão, escolarização e práticas pedagógicas desenvolvidas com sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum. Trata-se de um estudo qualitativo, que assume uma perspectiva fenomenológica-existencial, dialogando essencialmente com Vigotski e Sartre, por entender que o sujeito se constitui na medida em que entra em contato com os outros sujeitos de sua espécie e, o olhar e a palavra do outro contribui para que este sujeito seja humanizado. Nesse sentido, os dados têm revelado, basicamente, que em primeiro que incluir pressupõe o reconhecimento das diferenças que culminam num novo modo de organização do pensar e do agir escolar. Além disso, o reconhecimento de que as diferenças são apenas diferenças e não limitações faz com que as relações sociais e escolares sejam ferramentas amplificadoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais causadas por uma síndrome rara, como a de Rubinstein-Taybi. Ou seja, percebemos que as peculiaridades resultantes da deficiência estão muito mais atreladas ao plano social do que ao plano biológico e que os episódios de preconceitos, estigmatização e discriminação, emergem, muitas vezes, de uma

[48] Estudante de Pós-Doutorado pelo PPGE/CE/UFES. Doutor em Educação. Professor Adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil. Este trabalho é parte dos estudos de Pós-Doutoramento em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo, sob a supervisão do Prof. Dr. Hiran Pinel.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

sociedade historicamente inapta e incapaz de facilitar e permitir uma vida tão “normal” quanto possível às crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras-Chave: Síndrome de Rubinstein-Taybi. Fenomenologia Existencial. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study's main objective is to understand how they have given, by way of existential phenomenology, the inclusion of a child with Rubinstein-Taybi syndrome in the context of the regular classroom for a school child education by looking at the other (adult) which is in direct contact with this child. Inserted in the body of studies in developed and developing GEPEI - Group of Studies and Research in Education and Inclusion, which has been working on educational processes an inclusive perspective of individuals with disabilities and pervasive developmental disorders and rare syndromes, seeks to understand as those individuals who have a rare syndrome peculiar see themselves and are seen by others-existenciados beings that surround them. So we intend this study, plus a further theoretical and methodological about existential phenomenology as a research proposal that leverages the existence of individuals with a rare syndrome, such as Rubinstein-Taybi syndrome. Therefore, in this paper, we present the first characterization of the syndrome, its phenotypic aspects, and some historical information about mental disability that is a mark of this syndrome. Then we point out some of the major studies on the syndrome in the Brazilian context. We also present a brief discussion about inclusion, education and pedagogical practices developed with individuals with disabilities and pervasive developmental disorders in the context of the common school. This is a qualitative study, which assumes a phenomenological-existential dialogue with Vygotsky essentially Sartre and, understanding that the subject is constituted as it comes into contact with other individuals of their species, and the look and the word the other helps that this guy is humanized. Accordingly, the data have revealed basically that first assumes that include the recognition of differences that culminate in a new way of organizing thinking and acting school. Furthermore, the recognition that the differences are just differences, not limitations makes social relations and educational tools are amplifying the process of learning and development of people with special educational needs caused by a rare syndrome, such as Rubinstein-Taybi . That is, we realize that the peculiarities resulting from deficiency are much more tied to the social rather than the biological level and that episodes of prejudice, stigmatization and discrimination emerge, often of a society historically inept and unable to facilitate and enable life as "normal" as possible to children with special educational needs.

Keywords: Rubinstein-Taybi syndrome. Existential Phenomenology. School Inclusion.

INTRODUÇÃO

A existência humana é complexa e, por que não dizer paradoxal. Isso parece mera conclusão do óbvio, porém ao refletirmos sobre as existências (e o ser-sendo ser humano) de pessoas que apresentam características tão peculiares quanto aquelas apresentadas por pessoas com Síndromes raras ou mesmo com transtornos globais do desenvolvimento, somos levados a refletir que este ser se constitui/está se constituindo pelo olhar e palavra cercada de múltiplas existências, que podem contribuir para que esse sujeito se veja e se perceba como parte ou não de um todo maior.

Neste contexto, este estudo, que se insere no corpo de estudos desenvolvidos e em desenvolvimento no GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão, que tem se debruçado sobre os processo educacionais numa perspectiva inclusiva de sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e síndromes raras, busca entender como esses sujeitos que apresentam uma síndrome rara tão peculiar se veem e são vistos-existenciados pelos outros seres que os rodeiam. Assim pretendemos nesse estudo, além de um aprofundamento teórico-metodológico acerca da fenomenologia existencial como proposta de pesquisa que potencialize a existência de indivíduos com uma síndrome rara, como a Síndrome de Rubinstein-Taybi.

Para tanto, neste projeto, inicialmente apresentamos a caracterização da síndrome, seus aspectos fenotípicos, históricos e algumas informações acerca da deficiência mental que é uma marca dessa síndrome. Em seguida apontamos alguns dos principais estudos realizados sobre a síndrome no contexto brasileiro. Também trazemos uma breve discussão acerca da inclusão, escolarização e práticas pedagógicas desenvolvidas com sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum. Por fim, apresentamos as considerações metodológicas desse estudo e o cronograma de trabalho proposto.

CONHECENDO A SÍNDROME DE RUBINSTEIN-TAYBI

De acordo com os estudos desenvolvidos no nosso grupo de estudos e pesquisas – GEPEI – temos observado que a Síndrome de Rubinstein-Taybi pode ser caracterizada como sendo uma síndrome relativamente rara, pois acomete cerca de 1 em cada 300.000 crianças nascidas vivas, o que pode ser uma das causas do seu desconhecimento por grande parte de professores e da sociedade de modo geral.

De acordo com dados encontrados (ASSIS, 2011; ARTS, 2013; dentre outros) não existe ainda uma causa comprovada para essa Síndrome, porém acredita-se que seja genética e originada por uma alteração no braço curto do cromossomo 16.

Essa Síndrome foi descrita pela primeira vez em 1963, "quando os autores que a nomearam com seus sobrenomes chamaram a atenção para as semelhanças das manifestações clínicas e dos traços físicos apresentados em sete crianças portadores de deficiência mental, anomalias faciais e dígitos largos" (MARTINS, BUENO, FIORAVANTI, 2003, p. 2). Pode afetar tanto meninas quanto meninos, indistintamente.

De modo geral, as principais características físicas detectadas nos sujeitos que apresentam tal síndrome são: baixa estatura, nariz pontiagudo, orelhas ligeiramente deformadas, palato (céu da boca) curvado, cabeça pequena, sobrancelhas grossas ou curvadas, polegares largos, dedões dos pés largos e grossos, olhos inclinados para baixo com fendas que são chamadas de antimongolóides, marca de nascença vermelha na testa, articulações hiperextensíveis, pelve pequena e inclinada, excesso de cabelos, dentre outras. Nos meninos pode ocorrer criptorquidia (quando os testículos não descem para a bolsa escrotal).

Além dessas características que são facilmente observáveis externamente, alguns problemas internos podem ser detectados nos sujeitos com a Síndrome.

> Problemas típicos depois do nascimento incluem dificuldades na alimentação, infecções respiratórias, infecções de ouvido, infecções de olho, e anormalidades como obstrução de tubo lacrimal, excesso de mucosa, e às vezes diarreia [...]. Problemas oculares, anomalias cardíacas, anormalidades vertebrais, refluxo gastroesofágico e vômitos, abnormalidades de rim, problemas ortopédicos são frequentemente encontrados em indivíduos com síndrome de Rubinstein-Taybi (CAMPOS, 2003, p. 1).

Os estudos analisados também deixam claro que a pessoa com a Síndrome tem deficiência intelectual que pode variar de grau, ou seja, "essas crianças apresentam, com bastante frequência, nível intelectual rebaixado e retardo no desenvolvimento neuropsicomotor e da linguagem" (MARTINS, BUENO, FIORAVANTI, 2003, p. 2).

No que tange ao diagnóstico, os estudos têm mostrado que este pode ser feitos por meio de uma avaliação médica e física, além do uso de radiografias dos polegares e dos hálux (dedão dos pés) largos e grandes, assim como a análise de cromossomo. Os autores consultados também indicam que a Síndrome não pode ser detectada intrauterinamente, sendo que seu diagnóstico, geralmente, se dá no parto ou mesmo nos primeiros anos de vida.

No que se refere ao desenvolvimento mental, linguístico e social, os estudos têm demonstrado que se trata de uma Síndrome onde os sujeitos apresentam um comportamento bem peculiar.

> [...] as crianças portadoras da síndrome têm normalmente caráter amigável e alegre, são muito felizes e bastante socializadas. Costumam ter um sorriso como se estive fazendo careta, mas na realidade, é um sorriso irradiando amor, carinho e aceitação que estas crianças têm por todos ao seu redor. Elas têm o costume de tocar qualquer coisa e gostam de manipular instrumentos e eletrônicos. Gostam de livros, água, pessoas e são muito sensíveis a qualquer forma de música (ASSIS, 2011, p. 14).

Outros estudos salientam, ainda que essas pessoas tendem a se adaptar a horários rotineiros e não gostam de atividades que envolvam grupos grandes e que emitem muitos barulhos. “Muitos indivíduos com síndrome de Rubinstein-Taybi trabalham bem um-em-um ou em grupos de estrutura pequena” (CAMPOS, 2003, p. 3).

ALGUNS ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE A SÍNDROME

Como o intuito principal deste livro é fornecer informações aos profissionais da educação e áreas afins acerca das principais características de algumas síndromes que se fazem presentes em sujeitos matriculados em escolas comuns da educação básica, temos em mente que o trabalho pedagógico poderá ser aprimorado a partir do momento em que pesquisas e estudos forem sendo realizados com foco na inclusão desses sujeitos, nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre outras questões.

Assim, buscado situar o leitor naquilo que está sendo desenvolvido, realizamos um levantamento junto aos principais bancos de pesquisa do Brasil. Em alguns nada

encontramos a respeito do assunto, porém, numa busca junto ao banco de teses e dissertações da CAPES e do site do SCIELO Brasil, encontramos cinco trabalhos de pesquisa que se debruçaram sobre a Síndrome de Rubinstein-Taybi. Além disso, encontramos um trabalho monográfico desenvolvido na Universidade de Brasília, com foco no tema.

Dos estudos encontrados vale salientar que nenhum era da área da educação, apenas o trabalho monográfico se aproximava, porém era da área da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Dos demais estudos, no site da CAPES encontramos dois de mestrado, sendo um em medicina e o outro em odontologia, e um de doutorado em imunologia. No site do SCIELO Brasil encontramos dois artigos, sendo um relato de caso de anestesia em paciente com a Síndrome e focando as anomalias físicas, manifestações clínicas e avaliação auditiva de pessoas com Rubinstein-Taybi.

Esse apanhado vem demonstrar a incipiência de estudos com foco em sujeitos que apresentam uma Síndrome rara, mas que estão/podem estar/deveriam estar matriculados nas escolas comuns e os processos daí decorrentes sendo estudados, avaliados, ressignificados para que sejam garantidos os direitos legais de acesso e permanência com sucesso na escola e aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Dos estudos que tivemos acesso, somente um se debruçou sobre a questão da inclusão do sujeito numa escola regular de uma cidade de Minas Gerais. Nesse estudo a autora salienta, após analisar várias entrevistas com profissionais da área educacional que trabalhavam diretamente com uma criança com a Síndrome, que

> A partir das análises realizadas, percebeu-se que a inclusão de uma criança com Síndrome é possível quando todos os envolvidos no processo busquem alternativas favoráveis para a aprendizagem; educadores e outros profissionais envolvidos precisam acreditar e investir na capacidade desse tipo de clientela, devem partir da ideia de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e ao seu ritmo, ajudando-os a vencer os obstáculos escolares, buscando a remoção das barreiras que os impedem de aprender, inclusive a barreira da discriminação apresentada por educadores e alunos ditos 'normais'. O sucesso da aprendizagem tem muito a ver com a exploração de talentos de cada um, com as possiblidades e não com as dificuldades (ASSIS, 2011, p. 37)

E esse é um dos objetivos deste texto e do livro de modo geral, dar visibilidade a sujeitos invisibilizados pela sociedade por apresentarem uma Síndrome tão peculiar. Além disso, ao resgatar esses sujeitos, temos em mente mostrar que essas pessoas, independente de quaisquer características, quando bem trabalhadas, podem aprender e se desenvolver, talvez não do mesmo modo que os outros, mas por maneiras diferenciadas podem humanizar-se.

Diferentemente daquilo que encontramos em outro estudo, quando as autoras chegam à conclusão de que "Essas crianças acabam se adaptando ao restrito meio social e realizando apenas tarefas domiciliares do cotidiano, uma vez que não acompanham as atividades escolares" (MARTINS, BUENO, FIORAVANTE, 2003, p. 5), entendemos que a aprendizagem, quando corretamente organizada e planejada conduz o indivíduo para o desenvolvimento de, não uma, mas várias funções, que, de acordo com Vigotski (2001) são chamadas de funções psicológicas superiores, que nos distingue dos outros animais e são próprias dos seres humanos. Essas funções vão além da mera socialização e realização de tarefas simples e rotineiras. Na escola, entrando em contato com um ambiente rico, estimulante, preparado, planejado, a criança pode, como afirma Vigotski (2001) se educada e reeducada a partir de uma intervenção sistemática.

SOBRE INCLUSÃO, ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento nas salas comuns da educação básica é um processo que vem sendo construído há muitos anos no cenário internacional, com o desenvolvimento de ações variadas inseridas em contextos históricos e sociais específicos e com foco no processo educativo em instituições especializadas e comuns de atendimento, como mostram estudos de Mazzotta (2001) e Januzzi (2006). No Brasil, o trabalho com pessoas com deficiência tem início no século XIX, quando no reinado de D. Pedro II tem-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos (1857). Em relação ao deficiente mental, esse atendimento permanece com caráter médico-terapêutico até meados do século XX. Porém, no contexto da escola comum, esse público tem acesso com mais premência somente a partir da promulgação da LDB

9394/1996, que vem trazer uma série de garantias legais às pessoas com deficiência, inclusive o fato de que deveriam ser matriculadas nas escolas comuns.

Entretanto, o fato de a LDB 9394/1996 estabelecer o acesso e a permanência na escola comum das pessoas com deficiência, algumas dessas pessoas ainda enfrentam uma série de problemas quanto à efetivação de sua matrícula e permanência na escola. Temos percebido que, entre o grupo de pessoas com deficiência (mental, visual, auditiva, cegas, surdas, dentre outras), as que enfrentam mais barreiras em relação à inclusão nas salas comuns da educação em todos os seus níveis são aquelas que apresentam deficiência mental e transtornos globais do desenvolvimento, o que inclui as pessoas com Síndromes de Down, Autismo, Asperger, Willians, dentre outras (DRAGO, 2012).

A inclusão de pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nas salas comuns da escola básica, conforme preconizam alguns documentos legais (BRASIL, 2008; 2009) e alguns dos principais estudiosos nacionais da área (PRIETO, 2006; MENDES, 2002; BAPTISTA, 2006; BEYER, 2006; dentre outros), é um processo que ganha força a partir da Declaração de Salamanca, em 1994 e se estende até hoje como uma bandeira que tem por objetivo garantir a premissa de que a educação é um direito de todos e dever do estado. Esse 'todos' envolve todas as pessoas que estejam fora da escola ou dela e de seus processos alijados.

De acordo com Beyer,

> A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (2006, p. 73).

A literatura atual que trata da educação da pessoa com deficiência tem enfatizado que existem ainda muitas armadilhas para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade. Entre essas armadilhas podemos destacar duas: as práticas supostamente inclusivas que muitas vezes excluem as pessoas com deficiência do contexto educacional e os materiais utilizados para o desenvolvimento da

ação pedagógica. Essas práticas e esses materiais muitas vezes simplificam os conteúdos curriculares, fazendo com que à pessoa com deficiência seja criado um pseudocurrículo, ou outro currículo, diferente, minimizado, quando se pensa é um mesmo currículo com variadas propostas de trabalho. Ou seja, o que nos importa é o modo, os procedimentos, as ferramentas que esse sujeito utiliza para se apropriar dos conhecimentos produzidos social e culturalmente.

Quando pensamos na proposta de uma escola inclusiva, que leve em consideração as particularidades, possibilidades e peculiaridades de cada sujeito como mola propulsora da ação pedagógica, temos em mente que a inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado, cristalizado.

A inclusão, a escolarização e as práticas pedagógicas que assegurem o sucesso educacional de todos os sujeitos pressupõe o contrário, isto é, existe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si, sem subdivisões sem guetos. Esse entendimento de escola inclusiva requer, necessariamente, que se efetive no contexto educacional a ideia de ambientes dinâmicos, ricos, envolventes para estimular todos os alunos. Logo, o que se tem em mente é que a escola comum seja capaz de dar conta de todas as especificidades e peculiaridades de todos os seus sujeitos de modo que estes, por sua vez, não sejam confinados em salas especiais no interior de escolas que se dizem inclusivas.

A escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo que independe de suas características físicas.

No que tange às síndromes raras, como Rett, Willians, Rubinstein-Taybi, Noonan, Klinefelter, Turner, Tourette, dentre outras, temos observado em vários estudos (Drago, 2011a; 2011b; 2012) que a proposta de educação inclusiva, que vê o indivíduo como sujeito da ação pedagógica, tem se efetivado de modo ainda tímido e incipiente. Além

disso, não conhecemos estudos que têm se debruçado sobre as existências desses sujeitos como serem que também produzem história e cultura.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Diante do que foi até aqui apresentado, este projeto tem como objetivo geral **entender como tem se dado, pela via da fenomenologia-existencial, a inclusão de uma criança com Síndrome de Rubinstein-Taybi no contexto da sala de aula comum de uma escola de educação infantil**.

Para tanto, elegeu como objetivos específicos:

a) apresentar um corpo de conhecimento acerca de uma síndrome rara – Síndrome de Rubinstein-Taybi;

b) conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas com essa criança;

c) identificar os modos de escolarização aos quais a criança está exposta;

d) aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos na/da fenomenologia-existencial.

Nosso estudo será de natureza qualitativa, uma vez que esta natureza, sem desconsiderar a importância das pesquisas quantitativas, nos permitirá estabelecer uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre nosso interesse de estudo, a Síndrome e a criança que será sujeito do estudo. Além disso, o estudo de natureza qualitativa, de acordo com Michel (2009, p. 37), "o ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, [...], é fundamental para dar significado às respostas".

Nessa direção, assumindo a natureza qualitativa como orientadora do estudo, elegemos como metodologia de pesquisa a fenomenologia-existencial. A escolha por tal metodologia se deu pelos seguintes argumentos (GIL, 1994):

a) a fenomenologia não se preocupa com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno, só viso ao dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí.

b) Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer este dado. Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto.

c) A adoção do método fenomenológico-existencial implica uma mudança radical de atitude em relação à investigação científica (ou seja, tudo o que a inclusão também pressupõe - uma mudança radical de atitude face ao outro e aos processos educacionais).

d) Possui a proposta de esclarecer sobre o ser do homem, revelando suas estruturas existenciais e abandonando qualquer teoria desvinculada do verdadeiro sentido da existência. Ou seja, tal abordagem tenta alcançar o sentido da existência humana em sua totalidade, sem tomar a priori aspectos definidores de cada indivíduo, que possam desfigurar o fenômeno que se mostra (cepcariri.blogspot.com.br).

e) Segundo Pinel (2004, p. 01), "a pesquisa fenomenológica está interessada em descrever a vivência subjetiva (na objetividade do mundo) do outro, de acordo com o outro, isto é, descrever o vivido pelo outro, a experiência do outro tal qual ele a vive, de acordo total com sua linguagem, ou expressões corporais, entre outros".

Além disso, salientamos que

> [...] a meta em uma pesquisa fenomenológica é chegar às essências dos fenômenos que se mostram ali no imediato vivido. O objeto da pesquisa fenomenológica é o próprio fenômeno tal qual se representa na consciência (aquilo que aparece), e não é o que o sujeito pensa ou afirma a seu respeito. O foco é estudar tal qual o sujeito vive o fenômeno. Na relação pesquisador e pesquisado a 'coisa' é vivida como indissociada, imbricada – sujeito e objeto inter-relacionados. Por isso dissemos que a fenomenologia é uma atitude, uma postura, um clima, uma vontade de sentido de compreender – e não de ficar explicando (PINEL, 2011).

A coleta de dados, por sua vez, assumindo essa característica, se dará por meio de: observação participante do/no cotidiano escolar, onde o pesquisador assumirá a

característica de mais um sujeito do processo, atuando junto aos outros sujeitos; entrevistas e conversas informais com os membros da comunidade escolar; e análise documental, no sentido de levantar estudos que envolvam tanto a Síndrome em questão, quanto os processo inclusivos e a metodologia fenomenológica-existencial.

Portanto, diante do exposto salientamos que

> Produzir pesquisa fenomenológico-existencial também exige (nos modos mesmos de ser sendo...) uma consciência crítica, mas sem perder a ternura jamais – sua poética – que se dá nesse mesmo mundo. Por isso acreditamos, pelo menos por ora, que há uma singularidade, mesmo que seja na pluralidade dos 'modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo' (PINEL, 2005, p. 21).

Para o alcance dos objetivos propostos, desenvolveremos nosso estudo num Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Vitória-ES. A escolha por esta etapa da educação básica e por este município se deram pelo fato de que nesta etapa e neste município existe uma criança regularmente matriculada que apresenta diagnóstico da Síndrome de Rubinstein-Taybi. Assim, serão sujeitos do estudo: uma criança com a Síndrome, a professora que a acompanhou em 2012, a professora de 2013, a Pedagoga, a Diretora, a mãe da criança e a professora do Atendimento Educacional Especializado.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO: RELATO DE CASO DE CRIANÇA MATRICULADA NUMA ESCOLA COMUM

Este relato foi feito pela professora de Kamila do ano de 2012 (Patrícia), pelas professoras de Artes e de Educação Física, além da nossa observação em sala de aula. Kamila tem 4 anos, está matriculada numa turma do grupo quatro de um Centro de Educação Infantil (CMEI) pertencente ao Sistema Público Municipal de Vitória-ES/Brasil. Chegou ao CMEI em meados de abril de 2012 e foi matriculada no grupo 3. Ela veio de outro CMEI, porém não como transferência, mas como matrícula nova.

A professora da sala comum nos informou que quando Kamila chegou, ela percebeu uma fisionomia diferente, mas não se importou com isso. Percebeu a mãe muito preocupada e apreensiva com a mudança de escola, porém muito participativa e

atenciosa tanto com a criança quanto com o novo espaço escolar. Informou que o pediatra da Kamila pediu para que ela matriculasse a menina numa escola comum de educação infantil para ajudar o seu desenvolvimento linguístico e social. O laudo chegou um mês depois que Kamila foi matriculada. A professora falou que não sabia o que era, pois nunca tinha ouvido falar nessa Síndrome. Daí pesquisou na internet, porém não achou nada que indicasse o que realmente era e como trabalhar pedagogicamente com ela. Então, iniciou o trabalho observando a reação dela frente aos materiais que eram oferecidos às outras crianças e ao modo como ela se adaptava ao cotidiano.

Patrícia nos relatou que no início Kamila não fazia nada, ficava estática, parecia que não prestava atenção em nada. Entretanto, um dia, após a atividade de rodinha de conversa, Kamila estava na rodinha olhando para o espelho e cantando (na sua linguagem) uma musica. Então percebeu que ela se apropriava dos conhecimentos sim, só que dentro do seu tempo e de outro modo. Todas as músicas ela fazia os gestos e mostrava entender o que a música queria dizer. Patrícia disse que percebeu isso logo no início, daí começou a valorizar mais a música como uma das ferramentas de trabalho na sala.

Patrícia relata que no início ficou com muitas dúvidas se as atividades com Kamila seriam as mesmas que as das outras crianças, então começou a testar suas atividades com Kamila e percebeu que as atividades poderiam ser as mesmas, pois ela consegui realizar todas. Kamila trabalha as mesmas atividades que as crianças de sua sala, sempre em grupo. A professora destaca que desde o início percebe que Kamila compreende bem o que é pedido e faz as atividades sem ter que repetir novamente as instruções. Disse também que em vários momentos percebeu em Kamila uma atenção maior do que as crianças que não apresentam deficiência.

Todas as professoras deixaram claro que Kamila é sempre muito alegre, sorridente, gosta de teatro, música, apresentações de fantoche, brinquedos e outras atividades lúdicas. Destacaram que ela tem uma memória muito boa, pois ainda lembra e repete os gestos e os sons de músicas aprendidas e apresentadas em 2012.

Destacaram, também, que Kamila se relaciona muito bem com as outras crianças. O único problema que ainda persiste é que ela tem uma dificuldade muito grande em articular a linguagem oral, o que ainda atrapalha muito o seu processo educacional e o

modo como vive a escola, isto pelo fato de que, quando há um problema ou algum fato que tenha ocorrido, como um desentendimento e/ou briga, raramente conta o que aconteceu; nem mesmo aponta ou fala sobre o fato.

> Um dia ela caiu no pátio e machucou o dedo do pé. Não falou nada. Sentou no meu colo, chorou, chorou, e eu perguntando o que tinha acontecido. Até que depois de tanto insistir, Kamila me mostrou o pé, o dedo, e eu fui interpretando aquilo, até que eu entendi que ela havia machucado o dedo. Ela não consegue se expressar de modo direto, mas a gente tenta entender o que ela está querendo nos dizer com seu choro, expressão facial e outros elementos para além da fala (Patrícia)

Fomos informados que a mãe é sempre participativa, Kamila vem de transporte, mas a mãe está sempre na escola e atende a todos os recados. Além disso, ela tem um irmão mais velho e mora com os pais. Faz acompanhamento com fonoaudióloga e há um relatório feito pela escola que foi pedido pela Pediatra. Segundo a professora, a Pediatra considerou que houve um grande avanço no processo de aprendizagem e desenvolvimento de Kamila a partir do momento em que ela começou a frequentar o CMEI. Informou, ainda, que a mãe tem percebido que Kamila tem melhorado muito com a vinda para a escola e que a criança tem tido outro comportamento, inclusive em casa, onde repete muito do que vive no cotidiano escolar.

Patrícia destacou que no início ficou muito triste, pois não sabia o que fazer e depois do laudo foi buscar conhecimento, como não achou, ficou com muito medo e se questionava sempre "será que responderei às expectativas? Aí fui trabalhando igual às outras crianças e ela foi me dando respostas; aí sim fiquei feliz" (Patrícia). Relatou também que todos (professores, estagiários, auxiliares e demais profissionais) tratavam Kamila sem diferenças em relação às outras crianças. Também salientou que o sucesso do trabalho que realizou/realiza se deu em função do grupo de profissionais do Centro de Educação e do empenho das estagiárias e da professora do Atendimento Educacional Especializado.

Em relação aos avanços de Kamila, a professora relatou que ela sempre tinha o costume de fazer a chamada dos nomes utilizando uma ficha em que constava o nome da criança e uma foto ao lado. Todo dia uma criança era chamada para conduzir o trabalho. Um dia

chamou Kamila, que prontamente aceitou o convite. Como não sabia falar o nome das crianças, ela fazia a associação da foto com os colegas e entregava a ficha para cada uma. Em outro momento, depois de um tempo a professora chamou novamente e cobriu as fotos para ver como Kamila faria. Ela identificou a escrita dos nomes e entregava as fichas, com alguns erros, mas muitos acertos.

A professora relatou que Kamila é uma surpresa a cada dia, pois parece que está alheia a tudo, mas ao contrário, está atenta a tudo: "um dia saí para lanchar e quando voltei a assistente foi perguntando a ela os números e ela, sem falar, foi apontando os números. Ela emite sons, fala, mas com dificuldade, porém entende tudo e aponta/conhece todas as letras do nome e vários números e quantidades" (Patrícia).

Outro fato interessante relatado tanto pela professora Patrícia quanto pela de Artes e a de Educação Física é que Kamila apresenta uma alegria muito grande em vir para a escola e que, às vezes, não quer ir para casa sem terminar a atividade que está realizando: chora, faz pirraça e reclama muito. Apresenta um pouco de dificuldade motora, mas consideram comum a todas as crianças da faixa etária de Kamila. Falaram, também, que ela ainda não entende bem a questão do limite, mas está em processo de desenvolvimento muito ativo e já está entendendo os momentos diferentes das diferentes aulas.

Em 2013, de acordo com Patrícia, Kamila começou o ano numa sala de aula menor, com menos crianças. Porém, por um motivo qualquer Kamila acabou indo para outra sala, com muitas crianças.

> Nos primeiros dias tudo ia bem, só que, de repente ela começou a chorar muito e não falava o que era e nem indicava o que tinha acontecido. Aí foi descoberto que uma outra criança da sala havia mordido ela, pois quando ele chegava perto dela ela chorava e tremia. Daí ela mudou de sala e foi para uma sala menor, com menos crianças e ela tem respondido bem tanto à mudança de professora, por que nesse ano ela está no grupo 4 e eu continuo no grupo 3, quanto à presença de outras crianças; se bem que algumas ela já conhecia do ano passado (Patrícia).

Em visita ao CMEI para conhecer a criança e ver sua presença em sala de aula fui surpreendido com uma criança sorridente, alegre, feliz e interagindo comigo (mesmo

sem nunca ter me visto antes) e com todas as outras crianças. Ela me mostrou seu nome, pegou a ficha de chamada, me mostrou/falou letra por letra do seu nome, falou o nome da cor de sua ficha (amarela) e ainda demonstrou entender tudo o que eu e a professora atual falávamos. Brincava, ria, corria, se esticava, mexia nos objetos, balbuciava vários nomes, em suma, apresentava estar muito bem incluída no processo, tanto socialmente quanto educacionalmente (aprendendo e desenvolvendo).

A visita e as entrevistas deixaram claro que quando a escola se une para realizar um trabalho que leve em consideração a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e conhecimento e se apropria do laudo/diagnóstico como algo disparador de novas/outras possibilidades de potencializar e ressignificar a ação pedagógica com vistas à inclusão total e irrestrita de todos os seus sujeitos, independente de quaisquer características físicas, mentais e sensoriais causadas por deficiências, síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento.

Kamila possui dificuldades, a escola as reconhece, porém não como empecilho, e sim como algo que é natural a todas as crianças dessa faixa etária. Entende, também, que com um trabalho organizado e planejado a partir da criança, pode conduzi-las ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2001).

REFERÊNCIAS

ARTS. **Associação Rubinstein-Taybi**. www.artsbrasil.org.br.

ASSIS, L. de O. D. **Síndrome de Rubinstein-Taybi**: estudo de um caso em uma escola regular de ensino de Coronel Fabriciano-MG. Monografia – Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UNB, 2011.

BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 04/2009**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

CAMPOS, S. de. **Síndrome de Rubinstein-Taybi**. Disponível em <www. drashirleydecampos.com.br>, acesso em 22 de março de 2013.

CEPCARIRI. **O que é fenomenologia-existencial**. Disponível em <www. cepcariri.blogspot.com.br>. Acesso em 21 de março de 2013.

DRAGO, R. Educação infantil e educação inclusiva: um olhar sobre o trabalho com crianças com deficiência. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011b, p. 259-276.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2011a.

GIL, A.. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

JANUZZI, G. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MARTINS, R. H. G.; BUENO, E. C.; FIORAVANTI, M. P. Síndrome de Rubinstein-Taybi: anomalias físicas, manifestações clínicas e avaliação auditiva. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 69, n. 3, São Paulo, mai./jun. 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

PINEL, H. **A teoria dos modos de ser sendo si mesmo [com o outro] no cotidiano do mundo**: um discurso fenomenológico-existencial. Vitória: UFES/CE/PPGE, 2005.

PINEL, H. **Psicologia da educação**. Vitória: Neaad/UAB, 2004.

PINEL, H. **Psicopatologia do escolar**: nominalismo, niilismo e transparência. Disponível em <http://hiranpinel.blogspot.com> Acesso em 21 de março de 2013.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus editorial, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus editorial, 2006.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011.

VICTOR, S. L. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professores regentes e especialistas em educação especial. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: EDUFES, 2010, p. 335-356.

_____. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiencias e formação. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 152-165.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EM QUESTÃO OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, UNESP – SÃO PAULO – BRASIL[49]

POKER, Rosimar; UNESP[50]

FERRACINI, Bruna; UNESP[51]

MEDEIROS, Wanderléia; UNESP[52]

Resumo

Desde 1990 o governo brasileiro tem implementado a política educacional inclusiva provocando sérias transformações na organização e funcionamento da escola e na prática pedagógica utilizada nas salas de aula, porque toda a diversidade de alunos, inclusive os alunos com deficiência, passaram a ter o direito de freqüentar as salas regulares. Tal fato implica em um modelo de formação docente em que novas competências e novos conhecimentos precisam ser desenvolvidos. Neste sentido, a presente pesquisa pretendeu mapear e conhecer a situação dos seis Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, Brasil, verificando se estão adequados à política e legislação vigentes, ou seja, se os cursos preparam o professor para atuar na perspectiva da educação inclusiva. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental que teve como base a análise qualitativa dos Projetos Pedagógicos e dos planos de ensino dos cursos de Pedagogia, tendo como critérios de análise dos documentos a identificação de conceitos sobre educação inclusiva nos projetos políticos pedagógicos, e a carga horária, quantidade de disciplinas e conteúdos desenvolvidos nos planos de ensino das disciplinas a respeito de temas relacionados com a educação especial e a educação inclusiva. Os resultados da pesquisa apresentaram uma diferença significativa entre os Projetos Pedagógicos e na quantidade de disciplinas, na carga horária e nos conteúdos a respeito desse tema. Constata-se assim a necessidade premente de se discutir e pensar em um novo modelo de formação de professores, capaz de prepará-los para atender às necessidades educacionais especiais da diversidade do alunado atualmente incluído na escola. É fundamental conhecer e identificar quais as novas competências exigidas para o professor e cobrar de todos os cursos de Pedagogia, condições mínimas necessárias para se garantir qualidade em sua formação.

Palavras-chave: Formação de professores, educação inclusiva, curso de pedagogia.

---

[49] Projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

[50] UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial. Marília – SP – Brasil. Coordenadora pedagógica do Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão – CEFEPI. <poker@marilia.unesp.br>

[51] UNESP - Universidade Estadual Paulista. Bolsista Fapesp, aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília – SP – Brasil. <bru.ferracini@yahoo.com.br>

[52] UNESP - Universidade Estadual Paulista. Bolsista OBEDUC / CAPES, professora da rede pública de ensino do Estado de Sâo Paulo <wanderleia.antunes@hotmail.com>

TEACHERS FORMATION AND INCLUSIVE EDUCATION: IN QUESTION THE PEDAGOGY COURSES IN THE SAO PAULO STATE UNIVERSITY - UNESP – SAO PAULO – BRAZIL

Abstract

Since 1990 the Brazilian government has implemented the inclusive educational policy causing serious transformation in the school organization and operation and in the pedagogical practices used in classrooms. School and teacher need to be prepared to teach in regular classrooms teaching all the diversity of pupils, including who present very different conditions of apprenticeship as impaired students, students with global development disorders or high ability students. This fact implies a different model of teacher formation in which are developed new competence and new knowledge. This way, this research sought to map and meet the situation of the six bachelor degree courses of pedagogy of the Sao Paulo State University – UNESP, Sao Paulo, Brasil, checking if they are adequate to the policy and legislation in force, in other words, if the courses prepare teachers to operate in the perspective of inclusive education. The methodology used was documentary research which was based on qualitative analysis of the Pedagogical Projects and of the educational plans of Pedagogy courses in UNESP. The criteria for analysis of documents were: identification of concepts about inclusive education in pedagogical and political projects and number of subjects and contents developed in the teaching plans of the subjects regarding issues related to special education and inclusive education. The survey results showed a significant difference between courses both in the way they treat the inclusive education in Pedagogical Projects as also the amount of subjects in workload and content on this subject. Found such discrepancies, there is need urgently to discuss and think of a new model of teacher training with a pedagogy course able to properly prepare the teacher and manager to develop actions that meet the special educational needs of the diversity of the students in school. In this sense, the current inclusive context, is essential to understand and identify the new skills required for the professional future of education and charge all Pedagogy courses, minimum necessary conditions to assure quality in their training.

Key words: Teachers formation; inclusive education; pedagogy course

Introdução e contextualização teórica

A educação brasileira já passou por muitos problemas e ainda os enfrenta. O maior desafio da atualidade é a questão da implementação do novo paradigma que fundamenta a organização e o funcionamento da escola pública em nosso país, baseado na

perspectiva da educação inclusiva, o que significa garantir um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, num ambiente regular de ensino. Para tanto, é imprescindível que existam professores qualificados, formados com condições de desenvolver uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Esse processo de mudança no sistema educacional surgiu com a Constituição Federal do Brasil de 1988, e foi reiterado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que, em seu Art. 59º, aponta que o sistema de ensino deve assegurar aos educandos com necessidades especiais:

> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Para atingir os princípios que regem a educação inclusiva, pressupõe-se que as escolas com seus gestores e professores, assumam o desafio de ensinar visando possibilitar a participação e aprendizagem de todos, tendo como base a convivência com a diversidade, o respeito mútuo e valorização de cada pessoa. Neste sentido, a escola precisa se desvencilhar de uma modelo homogeneizador de ensino em direção a um modelo em que a heterogeneidade, a diversidade nos modos de aprender e, consequentemente, de ensinar, passe a ser a regra. Segundo Strieder e Zimmermann (2010), a educação inclusiva,

> [...] É uma ação, desejando compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade. Significa abranger e abrir os braços para acolher todos e a cada um dos alunos. A natureza da inclusão é diferente de integrar, que tem a ver com adaptar o aluno às exigências da escola; implica mudança de perspectiva educacional, uma vez que se dirige a todos os alunos. A inclusão possibilita maior equidade e abre horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Uma mudança capaz de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade (Strieder E Zimmermann, 2010, p.144).

Em atendimento a política educacional vigente que se pauta na educação inclusiva, em 2006 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº1, do Ministério da Educação, que instituiu

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia. Em seu Art. 3º, Parágrafo Único, indica que o futuro professor deve se apoiar na visão de que o conhecimento produzido pela escola tem como objetivo a formação para a cidadania. Destaca também, no Art. 5º, itens I, V, VII e X, que o futuro professor precisa ser formado para:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informações e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológicas, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (Brasil, 2006)

Seguindo essa mesma lógica foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2010, a Resolução nº4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu Art. 29, parágrafo 1º, reafirma que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. É importante ressaltar que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais vai além do acesso e permanência na sala de aula. O aluno deve participar das atividades do ambiente escolar como um todo, o que significa oferecer para ele a oportunidade de aprender considerando suas competências e/ou dificuldades/limitações. Nakayama (2007, p.1) elenca nove princípios que julga serem principais os passos para uma educação inclusiva adequada. São eles: Aceitação das diferenças; Acessibilidade; Currículo Multicultural Crítico; Por uma outra Pedagogia; Avaliação Formativa; Formação do Professor crítico-reflexivo; Gestão Participativa; Parceria Escola x Família x Comunidade e, por fim, Apoio do Serviço Especializado.

De acordo com Carvalho (2006), a escola inclusiva deve garantir as mesmas oportunidades para todos os alunos assegurando-lhes o êxito na aprendizagem e na

participação. Constitui-se no lugar que se abre para a diversidade adequando seu espaço e os serviços de forma a atender as necessidades dos alunos. Assim:

> A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos. Há que se flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidade dos alunos na escola (Brasil, 1999).

A construção da escola inclusiva depende de seus professores que precisam ter uma formação de qualidade, capaz de prepará-los para atender as novas exigências advindas da diversidade do alunado. Quando a educação inclusiva torna-se algo importante e que precisa ser aceito, supera-se o tradicional, onde se defendia a ideia de que as crianças tinham que se tornar "normais" para enfrentar o mundo. Valoriza-se a convivência e se destaca a importância de cada um dentro da escola.

Parafraseando Strieder e Zimmermann (2010), a inclusão escolar só será aceitável e viável se a equipe escolar mudar o jeito de lidar com a diversidade, aceitando-a de forma afetiva e compreensiva. A escola inclusiva deve ser um modelo, onde as crianças estejam envolvidas na mudança, os professores mais próximos de seus alunos e capacitados para uma plena educação, uma escola que proporcione apoio e continuidade no desenvolvimento profissional, que haja integração com a comunidade e com os pais como parceiros.

Para Bragança e Oliveira (2005),

> Para que haja educação inclusiva são necessárias várias ações na escola, na sociedade, na família, como: melhor investimento na formação do professor, proporcionando-lhe meios criativos para que elabore planejamentos eficazes para as aulas e desenvolva a percepção das diferenças e das possibilidades das pessoas com deficiência, aprendendo a lidar com necessidades e alternativas; adaptações na escola, conforme estipulam as leis que amparam os deficientes, facilitando-lhes o acesso; assistência à saúde; qualificação profissional; estímulo e facilidade à prática de esporte; cultura e lazer; prática de ética, moral, religião, amor ao próximo (Bragança e Oliveira, 2005, p.220).

Verifica-se então que um importante elemento que impede ou dificulta a materialização da implementação do modelo educacional inclusivo é o despreparo dos profissionais da educação pois, são eles, os responsáveis pelo enfrentamento cotidiano aos desafios existentes nas diferentes instâncias escolares: gestão escolar, acessibilidade física, ensino, atendimento à comunidade, dentre outros.

Glat (2004), afirma que o grande nó e desafio da educação inclusiva é saber *como* ensinar o aluno com deficiência junto com os demais pois, é no espaço da sala de aula que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política e se torna ação concreta em situações reais, envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas.

Na atual conjuntura educacional que se baseia no paradigma da inclusão, é preciso pensar nos recursos necessários para efetivar o compromisso de desenvolver as potencialidades de cada aluno. E o professor como agente mediador é fundamental nesse processo de ensino, cabendo a ele julgar e fazer as intervenções e adequações que sejam necessárias para proporcionar a aprendizagem dos seus alunos.

Neste sentido, Silva e Moreira (2008) apontam que a educação inclusiva precisa ter claro o reconhecimento de que cada estudante tem um potencial, um ritmo de trabalho, expectativas, estilos de aprendizagens, motivações e valores culturais diferentes, ou seja, reconhecê-los como únicos. Isso pressupõe um ensino mais eficiente e professores competentes que tem como base conhecimento e planejamento adequado do currículo, de forma que cada aluno tenha oportunidade de aprender, numa mesma coletividade.

Para tanto, torna-se imprescindível analisar o tipo de formação que está sendo oferecida pelos cursos de Pedagogia ao futuro professor. Só assim será possível alcançar a efetivação do modelo educacional inclusivo, com uma equipe escolar capacitada para planejar conteúdos, programar e adequar o projeto político pedagógico, estabelecer expectativas, criar oportunidades para que todos os alunos aprendam com sucesso e qualidade, sabendo respeitar a diversidade.

Considerando a importância da formação dos professores no contexto educacional inclusivo, o presente estudo pretendeu analisar comparativamente os Projetos Políticos Pedagógicos e a grade curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia oferecidos pela Universidade Estadual Paulista - Unesp, dos campi de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, verificando se os diferentes

cursos tem fundamentação filosófica e desenvolvem conteúdos que promovem a formação do professor para atuar na perspectiva educacional inclusiva.

Como objetivos específicos, o estudo identificou as disciplinas dos referidos cursos que tratavam de temas relacionados com a educação especial/inclusiva; analisou os Planos de Ensino verificando o nome, a carga horária e os conteúdos desenvolvidos e, por fim, analisou comparativamente os cursos de Pedagogia.

Contextualização metodológica

Inicialmente, foram coletados os Projetos Pedagógicos e as Planos de Ensino dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, Unesp. Posteriormente foi realizada análise e estudo comparativo entre os Projetos Pedagógicos e Planos de Ensino das disciplinas por meio das informações contidas nos documentos a respeito da educação especial e/ou educação inclusiva. A análise teve como base as seguintes categorias: fundamentação filosófica contida nos Projetos Pedagógicos, nome da disciplina, carga horária, conteúdo desenvolvido em cada disciplina. Se pautou em referencial teórico que trata das competências do professor para atuar na perspectiva educacional inclusiva.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Quando se pensa na escola inclusiva que se almeja construir, cada vez mais "reconhecemos a necessidade de se analisar como vem se processando a formação dos professores e dos demais profissionais da educação" (Martins, 2006, p.32).

Constatada a necessidade de uma formação de professores condizente com a política educacional inclusiva, são apresentados os resultados da pesquisa documental.

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, fundamentação filosófica, disciplinas que abordam a Educação Especial / Educação Inclusiva, carga horária, conteúdo das disciplinas.

CAMPUS	FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DO CURSO	DISCIPLINA CARGA HORÁRIA	CONTEÚDO DA DISCIPLINA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE **ARARAQUA-RA**	O Projeto aponta a adoção de pelo menos um conteúdo sobre Educação Inclusiva no curso. A formação de professores em Educação Especial é opcional e ofertada nos Estudos Complementares, sendo retirada da formação inicial.	EDUCAÇÃO ESPECIAL 60 HORAS	Fundamentos da Educação Especial; Conceituação de deficiência; Noções históricas; Educação Especial no Brasil; Inclusão; Necessidades Educacionais e as Necessidades Educacionais Especiais; Criança com dificuldade emocional; Atuação em Educação Especial; Educação, profissionalização e emprego; Informática e Arte-educação aplicada.
FACULDADE DE CIÊNCIAS **DE BAURU**	No Projeto Pedagógico não há menção sobre Educação Especial /Inclusiva.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA 68 HORAS	Aspectos do processo de inclusão; Caracterização dos diversos tipos de deficiências; Políticas de atendimento dos alunos com NEE; Currículo para atender o alunado com NEE na escola; Educação Inclusiva e ação educativa.
		INTRODU-ÇÃO AO ENSINO DA LIBRAS 68 HORAS	Conhecimento da cultura dos surdos; Base linguística da LIBRAS; Aquisição do repertório lexical; Estratégias de reprodução de novos sinais.
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA	O Projeto aponta que foi ampliada a atuação do pedagogo sendo priorizada sua atuação na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi criado o Aprofundamento em Educação Especial, uma opção para os	DESENHO UNIVERSAL ACESSIBILI-DADE E ADAPTA-ÇÕES 45 HORAS	Considerações sobre construção social; Definição de Acessibilidade; Características da pessoa e do entorno; Acessibilidade e Inclusão: diferenças e semelhanças; Acessibilidade física e da comunicação; Avaliação de acessibilidade nas escolas.
		DIVERSIDA-DE, DIFERENÇA E DEFICIÊN-CIA: IMPLICA-ÇÕES	Diversidade; Patrimônio da humanidade; Dilema: indivíduo x coletivo; Diversidade e diferenças; Diferenças individuais, grupais, culturais e étnicas; A diferença na história; Diferenças, patologias, desvios e estigmas; A deficiência como fenômeno socialmente construído; A construção da identidade

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA	alunos do último semestre do curso de Pedagogia.	EDUCACIO-NAIS 30 HORAS	social do deficiente; Os mecanismos institucionais de exclusão; Estigmas e controle social; A importância dos modelos teóricos de estudo das deficiências.
		FUNDA- MENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 75 HORAS	Fundamentos políticos e filosóficos da educação inclusiva no Brasil: Direitos humanos; Processos sociais de exclusão e inclusão; Inclusão social e educação; Políticas públicas e fundamentação legal da educação inclusiva: Documentos internacionais e nacionais; Discussão conceitual sobre inclusão, educação inclusiva e especial, necessidades educacionais especiais, aluno com deficiência, atendimento educacional especializado; Histórico da educação especial e os paradigmas de atendimento ao aluno com deficiência; A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
		LIBRAS 45 HORAS	Lei 10.436 de 2002; Resgate histórico da educação de surdos e da Libras; O papel da Libras na formação da identidade do surdo; Estrutura Linguística; Sistemas de transcrição e notação; Discussão sobre as políticas atuais na legalização da Libras; Sensibilização: Dificuldades do surdo na comunicação com os ouvintes; Postura para a comunicação em Libras; Alfabeto Datilológico; Sinalizando a comunicação em Libras.
		CURRÍCU-LO E AS NECESSI-DADES EDUCA-CIONAIS ESPECIAIS 75 HORAS	Análise crítica sobre a implementação da pedagogia inclusiva no sistema educacional brasileiro; Políticas públicas e a organização do sistema educacional inclusivo; O Projeto Político Pedagógico e a escola inclusiva; O Currículo na escola inclusiva; Adequações Curriculares; Processo de elaboração de uma Adequação Curricular; Delimitação das necessidades educacionais; Avaliação pedagógica; Elaboração de Adequação Curricular Individual.

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLO-GIA DE <u>PRESIDEN-TE PRUDENTE</u>	No Projeto Político Pedagógico não há menção sobre Educação Especial/ Inclusiva	LIBRAS, TECNOLO-GIAS DA INFORMA-ÇÃO E COMUNI-CAÇÃO NA EDUCAÇÃO 75 HORAS	História da informática aplicada a educação; As tecnologias da informação e comunicação no processo ensino e aprendizagem; Softwares educacionais; O papel do professor frente as novas tecnologias; O computador no contexto escolar e escola inclusiva; A mediação pedagógica e o uso da tecnologia.
INSTITUTO DE BIOCIÊN-CIAS DE <u>RIO CLARO</u>	No Projeto Político Pedagógico não há menção sobre Educação Especial/ Inclusiva	FUNDAMEN TOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 75 HORAS	Inclusão do deficiente no ensino regular; recursos metodológicos; subsídios para reconhecimento do aluno com deficiência; desenvolvimento autônomo do deficiente. Adaptações e acessibilidade; inclusão e integração; recursos para trabalhar com deficientes.
INSTITUTO DE BIOCIÊN-CIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS DE <u>SÃO JOSÉ DO RIO PRETO</u>	No Projeto Político Pedagógico não há menção sobre Educação Especial/ Inclusiva	TÓPICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 60 HORAS	A fundamentação legal das políticas de inclusão escolar; Teorias sobre as políticas; Os saberes que justificam a exclusão e a segregação escolar; A ética que sustenta as práticas; Os interesses políticos; Os saberes que fundamentam às práticas de inclusão escolar.

- O curso de Marília oferece ainda outras cinco disciplinas relacionadas com a educação especial e/ou inclusiva para os alunos que escolhem realizar o *Aprofundamento em Educação Especial*.

Quadro 2 – Disciplinas do Aprofundamento de Educação Especial do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília/SP

CAMPUS	DISCIPLINA CARGA HORÁRIA	CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS
	COMUNICA-ÇÃO E SINALIZAÇÃO DIFEREN-	Sistema Braille: Histórico e Implicações perceptuais; Estrutura e sistemática; Sinais gráficos para auxiliar a escrita; Abreviatura Braille; Representações matemáticas em Braille; Recursos e equipamentos para escrita e produção de texto em Braille; Comunicação alternativa; Sistemas de comunicação alternativa;

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA	CIADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 90 HORAS	Uso de diversos recursos visuais e procedimentos de comunicação alternativa no processo inclusivo; Língua Brasileira de Sinais.
	LINGUÍSTICA APLICADA A EDUCAÇÃO ESPECIAL 30 HORAS	Conceitos fundamentais da linguística; Fonética articulatória; Noções de transcrição fonética; Aquisição e desenvolvimento da linguagem e a relação com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Avaliação da linguagem; Características gerais da comunicação do aluno com deficiência.
	RECURSOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ED. ESPECIAL 60 HORAS	O papel da oficina de recursos e estratégias; Desenvolvimento de estratégias direcionadas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência; Confecção de materiais determinados pelas necessidades identificadas nos casos em estudo.
	SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA 30 HORAS	Sexualidade e as deficiências; A família e a sexualidade dos deficientes; O desenvolvimento da sexualidade em deficientes.
	DESENVOL-VIMENTO E APRENDIZA-GEM: ESPECIFICI-DADES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 90 HORAS	As categorias de deficiência e conceituações; Avaliação em Educação Especial; Implicações práticas das deficiências no desenvolvimento e aprendizagem; Sentidos; As Necessidades Educacionais Especiais; Instrumentos formais e informais de avaliação; Instrumentos de acompanhamento e avaliação funcional; Diagnóstico psicopedagógico; Propostas de intervenção.

A pesquisa teórica apontou que para um sistema educacional tornar-se efetivamente inclusivo deve promover modos, estratégias para que a aprendizagem seja comum a todos. Os professores precisam ser acolhedores, ter relações solidárias e a escola deve desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo, com gestão participativa, que considere as diferentes condições de aprendizagem dos alunos. Para Perrenoud (2002, p.20), essa condição só é possível se o professor construir saberes e adquirir competências adaptadas ao mundo contemporâneo, ou seja, ser pessoa confiável; mediador

intercultural; mediador da comunidade educativa; garantia da lei; organizador de uma vida democrática e, ser intelectual. Além disso,

1. Organizador de uma pedagogia construtivista;
2. Garantia do sentido dos saberes;
3. Criador de situações de aprendizagem;
4. Administrador da heterogeneidade;
5. Regulador dos processos e percursos de formação. (Perrenoud, 2002, p. 20).

Tardif (2007) acrescenta ainda que a formação do professor deve ser:

Como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional com condições para continuar aprendendo (Tardif, 2007, p.14).

Ao analisar os Cursos de Pedagogia da Unesp, com base nesses argumentos teóricos acima expostos, verifica-se uma discrepância significativa pois os cursos apresentam uma base filosófica que não incorpora explicitamente os princípios da educação inclusiva. Além disso, há entre os próprios cursos de Pedagogia da Unesp, uma relevante diferença de tratamento dada a questão da inclusão.

Quanto a quantidade de disciplinas, quatro cursos de Pedagogia (Araraquara, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) estão em uma mesma situação, pois oferecem apenas uma única disciplina a respeito da educação especial/inclusiva. Entretanto, apesar dos nomes das disciplinas dos cursos de Rio Claro e São José do Rio Preto serem equivalentes, a carga horária e os conteúdos desenvolvidos diferem. Em Araraquara a disciplina é intitulada "*Educação Especial*" e conta com 60 horas; em Presidente Prudente a disciplina chama "*Libras, Tecnologias da Informação* e *Comunicação na Educação*" e tem 75 horas; em Rio Claro, é denominada "*Fundamentos da Educação Inclusiva"* e tem 75 horas e, em São José do Rio Preto, o título da disciplina é "*Tópicos da Educação Inclusiva*" e tem 60 horas.

Quanto aos conteúdos desenvolvidos, é possível verificar que a disciplina oferecida pelo curso de São José do Rio Preto, denominada *Tópicos da Educação Inclusiva*, trata de aspectos mais gerais referentes ao paradigma da inclusão. A questão da metodologia, dos recursos e da organização curricular para atender a diversidade, não é desenvolvida

nesta disciplina. A disciplina agrega um apanhado de conteúdos bem diversificados sobre aspectos teóricos, legais e éticos que pode levar a uma superficialidade no desenvolvimento dos conteúdos, bem como não ser suficiente para capacitar o professor para atuar, efetivamente, com os alunos com necessidades educacionais especiais.

O Plano da disciplina de *Fundamentos da Educação Inclusiva*, do curso de Pedagogia de Rio Claro, apresenta conteúdos que se referem essencialmente à prática pedagógica oferecendo condições do professor aprender a usar estratégias e recursos pedagógicos para atuar com o aluno com deficiência na sala regular. Nesta única oportunidade durante o curso é abarcado tudo o que se refere à prática pedagógica. Ressalta-se que o Curso de Rio Claro não trata de aspectos legais, políticos e filosóficos imprescindíveis para subsidiar a prática pedagógica inclusiva.

No curso de Araraquara, a única disciplina que trata de temas relacionados a Educação Especial/Inclusiva é denominada *Educação Especial*, com carga horária de 60 horas. Foca mais a educação especial do que a educação inclusiva. Não fica claro no Plano de Ensino o que será tratado nos conteúdos programáticos pois são temas muito abrangentes. Além disso, não se explicita o que será desenvolvido no conteúdo informática e arte-educação aplicada, ou seja, se a "aplicação" sugerida pela disciplina refere-se ou não aos recursos, tecnologias e/ou estratégias diferenciadas usadas no ensino para o aluno com deficiência. Analisando a relevância e complexidade dos conteúdos desenvolvidos por essa disciplina, pode-se inferir que a carga horária não é suficiente para trabalhar de forma aprofundada, nessa única oportunidade.

A única disciplina que consta no curso de Pedagogia de Presidente Prudente que aborda a questão da educação especial/inclusiva é denominada *Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação,* de 75 horas. Seus conteúdos demonstram que o foco principal da disciplina é a tecnologia e seu uso na sala de aula. A Língua Brasileira de Sinais, que consta no título da disciplina, não aparece em nenhum tópico da relação de conteúdos que, por acaso, distanciam-se bastante do que se trabalha sobre o tema educação especial/inclusiva, em todos os outros cursos de Pedagogia da Unesp.

O curso de Pedagogia de Bauru tem duas disciplinas em sua grade curricular que tratam da inclusão: *Educação Inclusiva*, de 68 horas e a disciplina *Introdução do Ensino da Língua Brasileira de Sinais*, também de 68 horas. A disciplina *Educação Inclusiva* tenta

mesclar conteúdos referentes aos fundamentos legais, políticos e educacionais da educação inclusiva com a questão da prática pedagógica inclusiva. A questão que se coloca, entretanto, é se essa disciplina de 68 horas conseguiria desenvolver de forma adequada, conteúdos tão complexos e extensos que se relacionam a aspectos teóricos e práticos, propostos em seu Plano de Ensino. Quanto a disciplina denominada *Introdução do Ensino da Língua Brasileira de Sinais*, parece que há uma coerência entre a carga horária e os conteúdos elencados, pois atende-se o principal objetivo da disciplina que é introduzir o conhecimento sobre a Libras. Tal disciplina é de extrema importância para o futuro professor, sem contar que é obrigatória nos cursos de pedagogia, de acordo com o Decreto 5.626 de 2005. Analisando-se as disciplinas e cargas horárias do curso de Bauru, constata-se que não é possível o aprofundamento de todos os conteúdos propostos, bem como não são desenvolvidos temas importantes sobre a questão curricular e sobre o projeto político pedagógico inclusivo.

O curso de Pedagogia de Marília é o que possui o maior número de disciplinas a respeito da educação especial e/ou da educação inclusiva, se destacando dentro da Unesp. Conta com cinco disciplinas obrigatórias e uma disciplina optativa que tratam diretamente do tema em questão. Além disso, há outras cinco disciplinas para os alunos que optam para o *Aprofundamento em Educação Especial*.

Analisando comparativamente o Curso de Pedagogia de Marília, é possível verificar diferenças significativas na quantidade de disciplinas oferecidas, carga horária e, principalmente, na quantidade e nível de complexidade dos conteúdos desenvolvidos. Tem cinco disciplinas obrigatórias que tratam de temas relacionados com a educação especial/ inclusiva e, em relação a carga horária, enquanto as outras unidades dedicam entre 60, 75 ou mesmo 136 horas com disciplinas que tratam da educação especial/inclusiva, o curso de Marília totaliza 270 horas sem contar com a disciplina optativa e as disciplinas do Aprofundamento em Educação Especial. Outro aspecto importante é que tais disciplinas são desenvolvidos ao longo de todo o curso. Quanto à disciplina que trata da Língua Brasileira de Sinais - Libras, atendendo ao Decreto Federal nº 5.626 de 2005, o curso de Pedagogia de Marília oferece tal disciplina no terceiro ano, com carga horária de 45 horas.

Considerações finais

A presente pesquisa demonstrou, por meio do estudo dos planos de ensino dos Cursos de Pedagogia da Unesp, que alguns novos conteúdos e/ou disciplinas já começaram a ser incorporados na grade curricular. Todos os cursos de Pedagogia da Unesp oferecem ao menos uma disciplina, de caráter obrigatório, com conteúdos que se relacionam de alguma forma com os fundamentos teóricos e/ou práticos da Educação Inclusiva e/ou da Educação Especial. Entretanto, de acordo com o estudo, esse processo vem ocorrendo de forma desorganizada. Parece que as disciplinas e/ou conteúdos presentes nos cursos, foram selecionados sem o devido cuidado que envolveria uma análise criteriosa. O nome das disciplinas, a carga horária e mesmo os conteúdos contidos nos planos de ensino, apresentam diferenças significativas demonstrando necessidade urgente de definição de determinados conteúdos no curso, na tentativa de propor um modelo de formação que contemple conhecimentos suficientes para o professor atuar na perspectiva educacional inclusiva.

Dentre os conteúdos mais abordados pelos cursos analisados destacam-se os aspectos teóricos ligados aos processos sociais de exclusão e direitos humanos que sustentam práticas de inclusão; conceitos de integração, inclusão, deficiência e necessidades educacionais especiais; aspectos legais, políticos e filosóficos da educação inclusiva. Quanto a questão da caracterização do aluno com necessidades educacionais especiais, da acessibilidade física, bem como do projeto político pedagógico inclusivo e das adequações curriculares, ou seja, de aspectos mais vinculados à prática pedagógica, observou-se que a presença desses conteúdos foi bem menor e, em alguns casos, inexistente.

Já, em relação à presença de conteúdos relacionados com a Libras, só os cursos de Marília, Bauru e Presidente Prudente atendem ao Decreto Federal nº 5.626. Mesmo assim é preciso considerar que no Plano de Ensino da disciplina do curso de Pedagogia de Presidente Prudente, só o título e não o conteúdo, refere-se, de fato, ao estudo da Libras. Os planos de ensino das disciplinas de Libras das unidades de Marília e Bauru, de modo geral, têm conteúdos próximos. O que difere a disciplina entre as duas unidades, é o enfoque, dada pela unidade de Marília que se propõe a apresentar as leis e políticas atuais que discutem a questão da legalização da Libras, além de identificação

da disciplina que é Língua Brasileira de Sinais, diferentemente da unidade de Bauru, em que é nomeada como *Introdução ao ensino da Língua Brasileira de Sinais*.

É preciso destacar que em uma perspectiva educacional inclusiva, o professor precisa saber ensinar para a diversidade. Tal competência depende de uma formação capaz de proporcionar uma compreensão dinâmica a respeito dos alunos, considerando que se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem, no caso, a escola e a sala de aula. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Diante desse contexto é possível concluir que as Instituições de Ensino Superior precisam modificar radicalmente o seu modelo de formação de professores propondo cursos fundamentados em uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, condizentes com a política educacional vigente. Tal fato implica em uma transformação geral na estrutura curricular do Curso de Pedagogia, modificando a forma de lidar com os conhecimentos na área da política e gestão educacional, da filosofia da educação, da psicologia escolar, da legislação educacional, da organização e funcionamento da escola e, especialmente, da metodologia e prática de ensino, incluindo-se aí a questão do projeto político pedagógico e elaboração de adequações curriculares.

Conclui-se que na atual conjuntura política - educacional é fundamental ampliar e aprofundar as discussões sobre as competências necessárias para o professor atuar na perspectiva educacional inclusiva. Só assim será possível definir e indicar os conteúdos e disciplinas mínimas necessárias que devem constar em todo Curso de Pedagogia para que o futuro professor esteja preparado para enfrentar o desafio de ensinar, de fato, *todos* os alunos.

Referências

Bragança, M. G. V. & Oliveira, Z. M. F. (2005). Educação Inclusiva: Significado e realidade. *Linhas Críticas, Brasília*, 11 (1), 217-227 (julho-dezembro).

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas S.A.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Brasil. (1999). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial – Brasília, DF.: MEC/SEF/SEESP.

Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF.

Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diária Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

Brasil. (2008). *Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007*, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Estabelece a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília, DF.

Brasil. (2010). *Resolução CNE/CP 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010.

Carvalho, R. E. (2003). *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Edição Mediação.

Glat, R. & Pletsch, M.D. (2004) O papel da Universidade frente às políticas públicas para a Educação Inclusiva. *Benjamin Constant*, 10 (1), 3-8.

Martins, L.A.R. (2006). Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In E. J. Manzini (Org.). *Inclusão e acessibilidade.* Marília, SP: ABPEE.

Nakayama, A, M. (2007). Os *Princípios da Educação Inclusiva*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado em 30 setembro, 2012 de http://www.foei.com.br/sitenovo/pdfs/deficiencias/texto1.pdf.

Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Seguro: Editora Artmed.

Silva, V. C. & Moreira, L. C. (2008). Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, Paraná, Brasil. Recuperado em 17 agosto, 2012 de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/849_727.pdf.

Strieder, R. & Zimmermann, R.L.G. (2010). A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**.** *Cadernos de Pesquisa, 10(1),* 144 - 162. Recuperado em 10 março, 2013 de http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.pdf

Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes.

CORPO, AFETO E INCLUSÃO: PROCESSOS VIVIDOS POR UMA CRIANÇA CEGA, EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM VITÓRIA/ES.

MIRANDA, Ruy Antônio[53]; Prefeitura Municipal de Vitória.

PINEL, Hiran[54]; Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

Estudos sobre as relações de afeto (e desafetos) têm aparecido com sentido na escola. Como tensões, podem criar maiores ou menores condições para aprender, de forma que o afeto que afeta em movimentos de afetação provoca o conhecimento que clama para ser apropriado de modo autônomo junto ao outro no mundo. Este estudo teve como objetivo descrever aspectos fenomênicos de um menino cego de seis anos de idade, matriculado em uma escola pública da Prefeitura de Vitória, ES (Brasil), sob impacto de práticas pedagógicas com perspectiva afetiva (sempre indissociadas à cognição). Estudo de caso fenomenológico existencial sobre os processos constitutivos da autonomia de um menino cego congênito. O instrumento utilizado para coleta/produção suplementar de dados foi um vídeo. A cena foi escolhida para uma reflexão sobre fatos da realidade vivida pelo menino diante de seus desafios pessoais em aulas de Educação Física. Nos planos de aulas, procurou-se contemplar aspectos da Psicomotricidade, principalmente aqueles que a literatura julga necessários à Orientação e Mobilidade, destacando a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Foram elencados vários objetivos, dentre outros implícitos nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, como: Tatear objetos; Caminhar mudando de direção, inclusive em espaços estreitos; Subir e descer escadas e transpor obstáculos. O trabalho propiciou pensar-sentir sobre ações pedagógicas inclusivas, em perspectiva afetiva e como tais práticas podem influenciar os processos de ensino-aprendizagem da criança cega, reconhecendo enfrentamentos produzidos pelas diferentes leituras que a escola pública regular faz, diante de propostas

[53] Professor Estatutário Efetivo da Prefeitura Municipal de Vitória, E.S. Especialista em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CCS/PPGSC. Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade - Programa de Pós-Graduação em Educação CESAP– E. S. e-mail: ruy.miranda@yahoo.com.br

[54] Professor Associado III da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/CE/PPGE. Doutor em Psicologia do Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IP/USP. E-mail: hiranpinel@ig.com.br

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

inclusivas e da criança com deficiência. Podemos concluir que, para aquela criança cega, aconteceu uma apropriação das experiências e conhecimentos vividos colaborando com a constituição da sua autonomia nos seus modos de ser sendo junto ao outro no mundo, contribuindo para o seu reconhecimento próprio como ser histórico-social e autônomo que produz cultura, história e conhecimento – um ser sendo que é constantemente afetado.

Palavras Chave: Educação Especial. Inclusão. Aluno cego. Afeto. Fenomenologia.

BODY, AFFECTION AND INCLUSION: PROCESSES EXPERIENCED BY A BLIND CHILD IN A PUBLIC SCHOOL IN VITÓRIA/ES.

ABSTRACT

Studies on the relationship of affection (and enemies) have appeared with sense at school. As tensions, can create greater or lesser conditions to learn, so that the affection that affects the movements of the affectation causes knowledge that claims to be appropriate in an self-contained manner in another world. This study had as objective to describe the almost extraordinary aspects of a six year old blind boy enrolled in a public school of Vitória, ES (Brasil), under the impact of pedagogical practices with affective perspective (always undissociated to cognition). Study phenomenological existential case about the processes constituting the autonomy of a congenital blind boy. A video was used as the instrument for collecting/additional production of data. The scene was chosen for a reflection on facts of the reality experienced by the child before his personal challenges in Physical Education classes. In lesson plans, we sought to contemplate aspects aspects of Psychomotricity, mainly those literature judges necessary to Orientation and Mobility, highlighting the Special Education in an inclusive perspective. Several goals were listed, among other implicit in pedagogical processes of teaching and learning, such as: Groping objects; Walking changing direction, even in narrow spaces; Go up and down stairs and overcome obstacles. The work provided think-feel about inclusive pedagogic actions, in affective perspective and how such practices can influence the teaching-learning processes of blind child, recognizing confrontations produced by the different readings that the regular public school does, in face of inclusive proposals and of the child with disabilities. We

conclude that, for the blind child, it happened a ownership experiences and knowledge lived collaborating with the establishment of autonomy in their ways of being, being next to the other in the world, contributing to their own recognition as being social-historical that produces culture, history and knowledge-a being that is constantly affected.

Keywords: Special Education. Inclusion. Blind student. Affection. Phenomenology**.**

Introdução

Em tempos hodiernos, não mais se pode negar que a inclusão escolar faz parte de nossa realidade, e por assim ser, é digna de um tratamento contextualizado na ambiência educacional. Oferecer uma educação inclusiva de qualidade, não se restringe apenas em inscrever o sujeito, com deficiência ou não, em uma unidade de ensino comum, mas também ter um olhar diferenciado e considerar uma pluralidade de valores relacionais que emergem da convivência escolar. Nesse sentido, compreender a presença de obstáculos presentes nos percursos constitutivos de uma educação inclusiva, significa entender também, que se faz de fundamental importância à adoção de uma práxis pedagógica que possa transcender os percalços da inclusão na escola comum.

Com o advento da Declaração de Salamanca, desde 1994, o Brasil vive um denso processo de diálogos sobre inclusão na ambiência educacional comum, em todos os seus níveis.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 vem mostrar que há necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

De acordo com (Drago, 2013), no Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência, teve seu marco inicial no século XIX, época em que, por iniciativa de D. Pedro II, instalou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Assim é que a Lei de número 9.394, de vinte de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, possui papel fundamental na garantia de prerrogativas para

pessoas com deficiência no sentido exercerem o direito de estarem matriculadas na escola comum. O Art. 58 da Lei número 12.796, de quatro de abril de 2013, possui em seu texto que educação especial, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super-dotação. No entanto, mesmo com o advento da Lei 12.796/2013, pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras para gozar desses direitos garantidos em Lei, quando diante dos processos de serem incluídas em escolas comuns.

Assim, este artigo é substrato de uma pesquisa intitulada "Possibilidades corporais, afeto e inclusão: um estudo fenomenológico existencial em aulas de educação física em uma escola pública municipal na cidade de Vitória/E.S.", realizada no período de 22 de julho de 2008 a 23 de dezembro de 2008, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Madalena de Oliveira Domingues, escola esta, que naquele ano recebia, em sua turma do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, a matrícula de uma criança cega com seis anos de idade. A criança havia sido matriculada ao final do mês de junho de 2008 e após avaliação diagnóstica para identificar a condição psicomotora daquela turma do primeiro ano, percebeu-se que a maioria das crianças, inclusive a criança cega, apresentava limitações em relação à orientação e mobilidade e algumas funções psicomotoras, como por exemplo, a função do esquema corporal, função espacial e temporal, lateralidade e ritmo, dentre outras. Diante desses desafios, as aulas foram planejadas de forma a contemplar aquelas funções psicomotoras nas atividades propostas procurando garantir a inclusão de todas as crianças, sobretudo a inclusão da criança cega.

A história da educação crianças com deficiência visual foi marcada por diferentes etapas, desde o isolamento e separação até a emancipação e conquista da autonomia e do direito de estar inserido na escola comum.

A preocupação com a educação de crianças cegas, não é recente. De acordo com (Lowenfeld, 1973), desafios e mudanças da condição social e de vida de pessoas cegas ao longo dos anos, fomentaram esforços organizados para promover a educação de crianças cegas. Segundo o autor, esses esforços datam desde 1784, quando se estabeleceu a primeira escola para crianças cegas.

Referindo-se a educação de cegos, (Nunes e Lomônaco, 2010) descrevem: "Quando se pensa em cegueira, algumas indagações são comuns: como é a vida cotidiana sem a visão? O que o cego é capaz de fazer? Que tipo de vida pode levar? Como ele é capaz de aprender?" (p. 55). A preocupação, muitas vezes se centra nos "modos de ser sendo junto ao outro no mundo" (Pinel, 2003; 2012) da pessoa cega. O fato é que, estudiosos como (Vygotsky, 1997) vêm reconhecer que mesmo o discente com deficiência e portador de necessidades educacionais especiais com limitações como a da cegueira enquanto restrição biológica (numa comunidade vidente), afirma que, socialmente, não há limitações, porque o cego, por meio da palavra, pode se comunicar e apreender significados sociais. O estudante nas suas relações (com e no mundo) tenderá a adentrar um ambiente e esse não se efetiva sem conflitos, e serão eles que (co) moverão o desenvolvimento e a aprendizagem – isto é, acontecerá a luta e a superação. fato do conflito existir que há forças para sua superação.

Concomitantemente à preocupação com os processos de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, autores como (Leite, 2006) tem discutido sobre afetividade e as diversas práticas pedagógicas que inferem nos processos de ensino-aprendizagem.

O ser cego no mundo e na escola: mitos, (pré) conceitos e concepções científicas.

O pensamento fundamentado no senso comum construído social e historicamente a respeito do Ser cego tem, muitas vezes, sido difundido de forma errônea, onde os sujeitos com cegueira são considerados como se estivessem imersos em um tipo de escuridão intensa e continua. Por muito, têm-se preconizado que o cego vive em uma total ausência da luz.

A condição de Ser cego, há tempos vem sendo subjugada e repelida por aqueles que não reconhecem as especificidades e reais possibilidades dos sujeitos com cegueira. Interpretações equivocadas sobre a cegueira e sobre os sujeitos cegos tais como, pensar que o sujeito cego possui uma "super audição" ou olfato apurado, ou seja, por serem cegos, possuem de forma nata, os outros sentidos potencializados. Estes (pré) conceitos construídos a partir de ideias distorcidas vêm-se constituindo uma barreira para a inclusão do sujeito cego nas diferentes ambiências sociais e na escola comum.

De acordo com (Amiralian, 1997), o sujeito cego deve, inicialmente, ser compreendido a partir do discernimento do que representa a ausência da visão e de quais possibilidades essa deficiência sensorial possui dentro de sua especificidade, nas relações desse sujeito com o outro e com o mundo (p.21).

Para (Vygotsky, 1997), a criança cega e a criança vidente, podem possuir personalidades semelhantes no que se refere ao desenvolvimento (p. 85).

Em um estudo recente (Nunes e Lomônaco, 2010), vêm falar que as pessoas cegas, frequentemente, são tidas como especiais, como portadoras de características profundamente diferenciadas das outras pessoas, tanto na literatura como na mídia em geral. Esse preconceito impede que se perceba o cego como um ser humano.

Vygotsky (1997) vem nos apresentar três diferentes tempos na concepção de cegueira. Primeiramente temos o período místico que compreende a Antiguidade, Idade Média e parte da Idade Moderna. Nesse período vigoraram duas noções principais: ou o cego era considerado alguém indefeso, infeliz, que vivia em desgraça, ou era tratado com respeito pelos poderes místicos que se acreditava ter.

Referindo-se a inclusão de crianças cegas na escola pública, (Lowenfeld, 1973), vem historicizar que concomitante aos países europeus como Inglaterra e Escócia, que nos anos de 1900, já pensavam na inclusão de estudantes cegos no ensino público, a educação americana pragmática iniciava o desenvolvimento do sistema Braile para crianças cegas na escola pública, iniciativa que teve como consequência a abertura da primeira escola na cidade de Chicago. O exemplo de Chicago foi seguido em 1905 pela cidade de Cincinnati, cidade do estado americano do Ohio. Em 1910 oito cidades americanas ofereciam escolas públicas para crianças cegas. Após um período de crescimento inicial, o número de aulas e de crianças cegas em cresceu. Durante os anos de 1948, cerca de 500 a 600 crianças cegas estavam em escolas públicas, esses números correspondiam a menos de 10% das crianças cegas nos Estados Unidos (p.15 – 16).

Citando (Delazari, 2006), (Oliveira, 2009), vem relatar que a inclusão social do sujeito, em sua condição de ser cego, é influenciada por diferentes manifestações relacionais permeadas pelo preconceito, que acabam por inferir nos processos de acesso à educação e na constituição de vínculos de amizade.

O estado do Espírito Santo, a cidade de Vitória e a Educação.

O Estado do Espírito Santo é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado na região Sudeste do país. Faz fronteira com o oceano Atlântico a leste, com a Bahia ao norte, com Minas Gerais a oeste e noroeste e com o estado do Rio de Janeiro ao sul. Sua área é de 46 077,519 km² e é o quarto menor Estado do Brasil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], (2012.) no ano de 2012, havia no Estado do Espírito Santo 3.578.067 habitantes.

Mapa do estado do Espírito Santo

A cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, é uma das três ilhas-capitais do país (as outras são Florianópolis e São Luís). Vitória limita-se ao norte com o município da Serra, ao sul com Vila Velha, a leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Cariacica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), no ano de 2012 Vitória estava com uma população de 333.162, ainda de acordo com o IBGE, Vitória é a quarta cidade mais populosa do estado (atrás dos municípios limítrofes de sua região metropolitana: Vila Velha, Serra e Cariacica) e integra uma área geográfica de grande nível de urbanização denominada Região Metropolitana da Grande Vitória, compreendida pelos municípios de Vitória, Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha.

A cidade de Vitória é cercada pela Baía de Vitória. É uma ilha de tipo fluviomarinho. Além da ilha principal, Vitória, fazem parte do município outras 34 ilhas e uma porção continental, perfazendo um total de 93,381 km². Entre as capitais do Brasil, Vitória possui o 4° melhor índice de desenvolvimento humano (depois de Florianópolis, Porto Alegre e Curitiba).

Vitória é subdividida em oito partes em termos, chamadas de regiões administrativas, sendo elas: I - Centro; II - Santo Antônio; III - Jucutuquara; IV - Maruípe; V - Praia do Canto; VI - Continental; VII - São Pedro e; VIII - Jardim Camburi.

No ano de 2013 a educação pública municipal da cidade de Vitória apresenta um quantitativo de 100 unidades de ensino, sendo essas subdivididas em 47 unidades que atendem a educação infantil (CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil) e 53 unidades que atendem ao ensino fundamental compreendido do primeiro ao nono ano (EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental). As Unidades Municipais de Ensino estão distribuídas por regiões.

Tabela de distribuição das Unidades de Ensino por região, no município de Vitória.

Regiões Metropolitanas	N^0 de EMEFs	N^0 de CMEIs
Região de Santo Antônio e Centro	12 EMEFs	12 CMEIs
Região de Jucutuquara	08 EMEFs	07 CMEIs
Região de Maruípe	12 EMEFs	10 CMEIs
Região de São Pedro	10 EMEFs	09 CMEIs
Região Continental. Jardim Camburi e Praia do Canto	11 EMEFs	09 CMEIs

Em um estudo que mapeou os sujeitos com deficiência beneficiados pelos serviços prestados por instituições especializadas em educação especial no Estado do Espírito Santo, (Cozer e Pattuzzo, 2012), constataram que dos seis (06) usuários com cegueira que eram atendidos nas instituições especializadas, apenas um (01), estava matriculado na escola comum (p. 48).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], (2012), os resultados finais do Censo Escolar do ano de 2012, mostraram que na cidade de Vitória houve crescimento no número de matriculas. Incluem-se nesse crescimento, também o número de matriculas de crianças com baixa Visão e Cegueira.

A tabela abaixo apresenta os resultados Finais do Censo Escolar do ano de 2012 na Rede de Ensino Público Municipal da cidade de Vitória.

Seguimento	**Matrículas em 2012**	**Crianças com Baixa Visão**	**Crianças Cegas**

Educação Infantil	17.457	9	2
Ensino Fundamental	27.742	70	7

Dados do (INEP, 2012) e da Secretária Municipal de Educação [SEME], (2012).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura [MEC], (2012), para atender as demandas da educação de uma criança com cegueira, se faz necessário compreender os processos de construção do conhecimento por intermédio de vivências não visuais, que possam criar condições adequadas à apreensão dos conteúdos curriculares.

Vygotsky, (1997), vem nos dizer que o aprendizado da criança com deficiência possui peculiaridades que devem ser observadas e que o professor, como mediador desse processo, deve procurar as vias metodológicas mais adequadas à especificidade de cada deficiência.

Compreendendo que muitas dessas vias metodológicas estão permeadas pelas emoções e pelos afetos e que esses, por sua vez, possuem significante importância no papel da educação de sujeitos com deficiência, é importante ressaltar que práticas pedagógicas afetivas podem influenciar substancialmente nos processos de ensino e aprendizagem, criando maiores ou menores condições para a criança com cegueira aprender.

De acordo com (Pinel e Colodete, 2011), os percursos traçados pelo professor nas relações que serão mantidas com o sujeito com deficiência, podem ser revelados como disparadores de sinais de possibilidades e libertação e autorização para os processos de ensino e aprendizagem, em uma aproximação delicada e sutilmente afetiva, demonstrando variados tipos de aprendizagens próprias da escola, com intencionalidade de afetar.

Bock, Furtado e Teixeira (1999), vem falar que os afetos produzem um colorido especial à conduta de cada um e à vida das pessoas. Esses afetos se expressam nos desejos, nos sonhos, nas fantasias, nas expectativas, nas palavras, nos gestos, e em tudo o que fazemos e pensamos.

Autores como Vygotsky e Wallon, discorreram sobre teorias do desenvolvimento que têm possibilitado grande contribuição na resignificação dos conceitos de afetividade nos processos constitutivos do desenvolvimento humano e nos processos de ensino e aprendizagem.

Para (Wallon, 2007) as influências afetivas que atingem a criança em seus primeiros meses de vida, possuem um papel determinador na sua evolução mental. Para o autor, cabe às emoções a responsabilidade de orientar as relações interindividuais da criança na elaboração da intenção o do discernimento (p.122).

Wallon, (2007) nos revela que:

> As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão e fazem deles instrumentos de sociabilidade. (p. 124).

Abordando questões relativas aos meios indiretos de desenvolvimento da criança com deficiência, (Vygotsky, 1997), vem no falar que o afeto possui importante papel no encorajamento da criança com deficiência em vencer suas dificuldades nos seus processos de desenvolvimento (p. 111).

Para o autor, há uma especial correlação entre o intelecto, o afeto e as funções psíquicas superiores e inferiores da criança com deficiência (p. 298).

Leite (2006) aponta para a necessidade de entendimento de que a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações estabelecidas entre os estudantes e os objetos de conhecimento. Nessa direção, surgem também afetos negativos e positivos, que possuem considerável associação com o estado afetivo das pessoas nas suas relações. O afeto positivo reflete o quanto uma pessoa está sentindo-se entusiástica, ativa e alerta. Por outro lado, o afeto negativo é uma dimensão geral da angústia e insatisfação, no qual se inclui uma variedade de estados. Nesse sentido, alegria e tristeza podem influenciar na vontade de agir e aprender da criança cega.

Referindo-se a teoria da afetividade desenvolvida pelo filósofo Baruch Espinoza, (Oliveira, 2000), vem falar que, para Espinoza, alegria ou tristeza, como afetos, são paixões para o aumento ou diminuição da potencia de agir.

Sobre emoções na Fenomenologia e no Existencialismo.

Com a intenção de compreender e melhor interpretar, reunimos aqui, autores que em seus pensamentos, de alguma forma se conciliam no trato da fenomenologia existencial.

Em escritos de (Dreyfus e Wrathall, 2012) a fenomenologia propriamente dita, começa com Edmund Husserl (p. 275). Referindo-se à difícil compreensão da essência da fenomenologia e sua relação com as diversas outras ciências, especialmente com a psicologia, (Husserl,2006), vem falar que se faz importante admitir um novo pensar, alem de um novo olhar para diferenciar e descrever o que se apresenta. Em relação às essências, Husserl defende que essas devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência.

De acordo com Dreyfus e Wrathall, (2012), em épocas anteriores à fenomenologia, já existiam análises perspicazes da emoção.

Dreyfus e Wrathall vêm narrar que Scheler mostrou-se um fenomenologista sobremaneira interessado nas emoções e acreditava que sentimentos como simpatia, bondade, generosidade e sinceridade eram os valores morais essenciais das ações. Esse autor acredita em uma teoria das emoções fortemente cognitiva; ele faz uma análise das emoções em termos de sentimento intencional, contrapondo ao termo "estados de sentimento.

Trazendo a história da fenomenologia das emoções para mais próximo de nosso assunto central neste estudo, temos a contribuição do filósofo e fenomenólogo Frances, Merleau-Ponty e do também filósofo, escritor e crítico Frances, Jean-Paul Charles Aymard Sartre.

De acordo com Dreyfus e Wrathall, (2012), Ponty e Sartre contribuíram significativamente com o entendimento de que o corpo é usado na emoção para atender aos nossos ideais. Assim, a fenomenologia das emoções, pode ser considerada como a ciência que investiga as diversas estruturas essenciais da experiência emocional (Dreyfus e Wrathall, 2012).

De acordo com Streck, Redin e Zitkoski (2010), ao se referir à fenomenologia, Paulo Freire declarava-se com uma perspectiva dialética e fenomenológica. Assim, Streck et al., vêm dizer, que para Freire, o entendimento sobre as relações entre

subjetividade e objetividade, consciência e mundo, teoria e prática, se dava de forma dialética e não mecânica.

Nesse sentido, Ser (sendo) criança com deficiência, cega é um modo de existir no e com o mundo.

Referindo-se às características básicas do existir, (Forghieri, 2012), vem falar que o termo personalidade pode ser considerado como característica do existir humano no desenrolar da vida cotidiana imediata que possui como fundamento os aspectos fenomenológicos primordiais.

Forghieri (2012), nos chama a atenção para o seguinte pensamento:

> Encontramo-nos, em cada momento da vida, em nossa experiência cotidiana, tendo com ela uma familiaridade imediata e pré-reflexiva. É a partir e dentro dessa vivencia diária que desenvolvemos todas as nossas atividades. A experiência cotidiana imediata é o cenário dentro do qual decorre a nossa vida; ser no mundo é a sua estrutura fundamental (p.27).

Para essa autora (Forghieri, 2012), ser-no-mundo é um complexo estrutural total e originário, que não pode ser separado em partes isoladas, podendo ser descrita em vários tempos constitutivos, indissociado de sua unidade. Assim, pode-se considerar os múltiplos aspectos do mundo e as diversas maneiras do existir humano no mundo.

Objetivos

Este estudo de caso teve como objetivo descrever aspectos fenomênicos de um menino de 06 anos de idade, que aqui usaremos o nome fictício de Judá, regularmente matriculado em uma escola pública municipal da Prefeitura de Vitória, ES (Brasil), estando sob impacto de práticas pedagógicas pautadas numa perspectiva afetiva (sempre indissociado à cognição), diante dos processos constitutivos de sua autonomia – como um aspecto de sua inclusão - em uma aula de Educação Física anteriormente filmada e na sua própria ambiência escolar.

Contextualização Metodológica

Trata-se de um estudo de caso fenomenológico existencial sobre os processos constitutivos da autonomia de um menino cego congênito, de 06 anos de idade, que chamaremos pelo nome fictício de Judá. A instituição de realização deste estudo foi uma escola pública comum, do ensino fundamental, da Prefeitura Municipal da cidade de Vitória, estado do Espírito Santo, Brasil. O instrumento utilizado para coleta suplementar de dados é uma cena de um vídeo filmado pelo autor. As aulas de educação física foram planejadas, levando em consideração uma concepção de educação dialógica humanista-libertadora de acordo com (Freire, 2011), onde o professor se preocupa com o conteúdo programático que será dialogado com os estudantes, a partir de um diagnóstico prévio, considerando suas experiências pregressas numa perspectiva da Cultura Corporal do Movimento e pautada nos diferentes afetos produzidos nas relações dos discentes na escola, com o professor e outros sujeitos do contexto escolar.

A cena em questão, foi separada para podermos fazer uma reflexão sobre fatos da realidade vivida por um menino de 6 anos de idade, cego, matriculado numa escola comum, diante de seus desafios pessoais em aulas de Educação Física, na cidade de Vitória (ES), Brasil.

Nos planos de aulas, procurou-se contemplar também os aspectos da psicomotricidade, principalmente aqueles que a literatura julga necessários à Orientação e Mobilidade de pessoas, sobretudo de cegos. Foram elencados vários objetivos, dentre outros implícitos nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, tais como: Tatear objetos; Caminhar a um local desejado mudando de direção; Transitar por espaços estreitos; Subir e descer escadas; Transpor obstáculos; Sentar-se à mesa; Utilizar talheres, pratos, copos e xícaras e etc.; Sentar-se e Deitar-se; além das funções psicomotoras do Esquema Corporal que de acordo com (Palacios, Cubero, Luque e Mora, 2004), é "a representação que possuímos do nosso corpo, suas possibilidades e sua relação com o espaço e os objetos que o circundam". Trabalhou-se também a Dissociação dos Movimentos segundo (Fonseca, 2009) e as Organizações Espacial e Temporal e a função psicomotora da Lateralidade, (Fonseca, 2009). Para observar aspectos fenomenológicos das vivências e fatos reais do cotidiano das aulas de educação física, buscamos fundamentação na obra de Husserl, que nos fala das essências, que

segundo o autor, é "aquilo se encontra no ser próprio de um indivíduo como o que ele é" Husserl (2006). Para subsidiar aspectos relativos à fenomenologia das emoções e da corporeidade, procuramos aporte teórico nas citações de Merleau-Ponty e Sartre.

Primeiramente o autor planejou as aulas de Educação Física, aplicou-a e a avaliou. Durante a sua aplicação, o próprio autor filmou o desempenho do garoto. Com o vídeo pronto, foi realizada uma descrição fenomenológica do menino Judá durante a atividade proposta.

A análise dos dados se deu numa perspectiva fenomenológica donde se procurou resgatar os "modos de ser sendo junto ao outro no mundo" (Pinel, 2004; 2005; 2006; 2010) de Judá durante uma aula de Educação Física. O método fenomenológico afirma de modo inequívoco que não há dicotomia sujeito e objeto, que na práxis é vivida de modo indissociado. O pesquisador se mostra também, estando no mundo com o menino, com o vídeo, os assistentes do vídeo.

Cumprindo normas éticas, todos os responsáveis pelas crianças que participaram deste estudo assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização para o uso de imagens.

Apresentação, análise e discussão dos resultados.

Ao ser convidado para realizar uma das atividades propostas na aula de educação física, o estudante Judá (nome fictício), escutava ao professor com muita atenção. Um escutar que também era praticado pelo professor, pois se referia a uma escuta que extrapolava a capacidade auditiva, numa condição relacional entre professor e estudante Judá parecia não hesitar diante do desafio e com aparente sentimento de liberdade de se sentir integrado na escola, na aula e na atividade proposta, lançava-se então ao desconhecido, demonstrando confiança, uma confiança de fé e prática da liberdade (freire, 2011).

A atividade consistia em aproximar-se de uma cadeira e passar por baixo da mesma. O estudante Judá, iniciante na sua experiência e no seu desejo de agir com sucesso diante dos pedidos pedagógicos - escutar, sentir, agir e conhecer o mundo, na sua condição de (ser) humano cego que é (sendo) junto ao outro no mundo. Ele envolveu-se com diferentes mundos e situações, nesse mesmo mundo que se revela

sendo espaço de sua ação (Universidade Federal do Espírito Santo [UFES], 2009 p. 79). O menino Judá, pareceu demonstrar segurança e delicadeza ao tatear a cadeira desvelando sua forma, suas dimensões, procurando identificar o objeto que se destacava diante de seu corpo, diante de seu ser, na sua relação com o mundo que lhe possibilita uma variedade de maneiras de inferências e de criatividade. O seu corpo, os outros corpos, o corpo do professor que pede e o mundo dos objetos.

Judá parecia assumir sua condição como sujeito de sua própria superação usando de suas subjetividades numa perspectiva que conduzia sua emancipação relacional, permeada por seus sentimentos de conquista – uma autonomia humana, sempre diante do outro como nos textos de Ponty e Sartre. Parecia nos mostrar uma capacidade de transcendência dos obstáculos ali presentes naquela atividade. Judá parecia se mostrar com um ser sendo de transcendência, transcendência que não restringe o sujeito a uma fórmula, ou a um estado reducionista, mas ao contrário, dispara a intencionalidade de um ser sendo, que enfrenta os desafios, supera (pré) conceitos e rompe barreiras para uma reconstrução (de) e (no), seu mundo, vivido e experimentado (Streck et al., 2010 p. 407).

O menino Judá numa relação de dialógica de confiança com o professor se aproximou lentamente da cadeira e de forma delicada e calma (modos cuidados de ser), flexionou seus joelhos se abaixou até sentar-se no chão. Judá parecia estar tranquilo, enquanto curvava seu tronco, e lentamente, deslocava seu próprio corpo por entre as partes inferiores da cadeira. Streck et al., (2010) nos diz que a confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas pelo afeto e pela disponibilidade para o diálogo (p. 82).

O aparecer cuidadoso do menino Judá passando por baixo da cadeira, tateando a parte inferior do assento, percebendo a situação relacional de seu corpo no espaço tempo nos indica conhecer parte de seus "modos de ser sendo junto ao outro no mundo" do acolhimento parte integrante da disciplina Educação Física. O corpo que se move e que age, que se curva e se ergue e se constitui por meio das relações sociais, sendo capaz de transformar sua própria realidade – como encontramos de certo modo em Sartre e Merleau-Ponty. Merleau-Ponty, por exemplo, reconhece o corpo de Judá como obra de arte, como aquele que expressão poesia pela linguagem própria.

Considerações finais

Podemos concluir que, para aquela criança cega, aconteceu uma apropriação das experiências e conhecimentos vividos colaborando com a constituição da sua autonomia nos seus modos de ser sendo junto ao outro no mundo, contribuindo para o seu reconhecimento próprio como ser histórico-social e autônomo que produz cultura, história e conhecimento – um ser sendo que é constantemente afetado.

Trata-se de uma resposta de Judá que vem sendo elaborada desde seu nascimento, não sendo a pesquisa o mostrar de algo novo e inusitado, mas como uma parte de sua aprendizagem de sentido de ser sendo junto ao outro no mundo dos videntes, dos cegos, dos surdos... Em fim, Judá é esse ser que se faz no mundo, junto ao outro, donde crescer e aprender diz sobre todo ele, ou quase...

Referências Bibliográficas

Amiralian, M. T. M. (1997). **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo. Casa do Psicólogo. Brasil.

Bock, A. M. B., Furtado, O. e Teixeira, M. L. T. (1999). **Psicologias**: Uma introdução aos estudos da psicologia. 13ª edição. São Paulo. Ed. Saraiva. Brasil.

Brasil (2006). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasilia: MEC/ FNDE.

Brasil, (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasilia: MEC/SEE.

Brasil, (2013). Lei número 12.796, de quatro de abril de 2013, que altera a a LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Cozer, D., & Pattuzzo, K. G. (2012). **Os sujeitos beneficiados pelos serviços prestados pelas instituições especializadas em educação especial no Espírito Santo Gestão da educação especial.** In Jesus, D. Meyrelles (Ed). Gestão da Educação Especial: Pesquisa, política e formação (pp. 43–54) Curitiba. Appris. Brasil.

Drago, R. (2013). **Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. In Victor, S. Lopes., Drago, Rogério. e Pantaleão, Edson. (Eds). Educação especial no cenário educacional brasileiro (pp. 63-82). São Carlos: Pedro & João Editores. Brasil

Dreyfus, L. H.; Wrathall, M. A. (2012). **Fenomenologia e existencialismo**. São Paulo: Edições Loyola. Brasil.

Fonseca, V. (2009). **Psicomotricidade: Filogênese, ontogênese e retrogênese** (3rd ed.). Rio de Janeiro. Wak. Brasil.

Forguieri, Y. C. (2012). **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Cengage Learning. Brasil.

Freire, Paulo. (2011). **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Brasil.

Husserl, Edmund. (2006) **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo. Editora Idéias & Letras. Brasil.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (2012). http://www.ibge.gov.br. Brasília. Brasil.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013). **Censo da Educação Básica: 2012** – resumo técnico. Brasília. http://portal.inep.gov.br

Leite, S. A. S. (Ed.). (2006). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo. Casa do Psicólogo. Brasil.

Lowenfeld, B. (1973). **The visually handicapped child in school**. New York. American Fundation for the Blind, Inc.

Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (pp. 55-64), SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho. Brasil.

Oliveira, I. M. (2009). **A constituição da subjetividade de pessoas com deficiência**: **contribuições dos estudos de Norbert Elias**. In Baptista, C. R. e Jesus, D. M. (Eds). Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial (pp. 75 – 93). Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC. Brasil.

Oliveira, W. C. (2000). **Espinoza: um pedagogo da Alegria?** [Versão eletrônica]. Por FUNREI. São João del-Rei, 2, 45-55. Junho, 2000, de http://www.funrei.br

Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. e Mora, J. (2004). **Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos**. In Coll, C., Marchesi, A. e Palacios, J. (Eds.). Desenvolvimento psicológico e educação (2. Ed.). Porto Alegre. Artmed. Brasil.

(Pinel, no prelo) "**Modos de ser sendo junto ao outro no mundo" cego junto aos videntes (in)tolerantes**; o aluno cego Mohammad que deseja incluir-se numa escola multisseriada e do campo na película "A Cor do Paraíso" (IRÃ; 1999; de Majid

Majidi).Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil.

Pinel, H. (2009). **Educadores Sociais: por uma "teoria substantiva de (super)visão (psico)pedagógica**. In Jesus, D. Meyrelles., Baptista, C. Roberto., Barreto, M. A. Santos Correa e Victor, S. Lopes (Eds). Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa (pp. 187-198). Porto Alegre. Mediação. Brasil.

Pinel, H. e Colodete, P. R. (2011). "**Deliverance"**: A didática da escuta junto ao discente diagnosticado com autismo. In Pinel, H., Sobroza, M. C., Colodete, P. R. e Santos, S. P. (Eds.). Cinema, educação & inclusão. (pp.156-168). São Paulo. Clube dos Autores. Brasil.

Pinel, H. (2012) **Nascimentos! Inventando & produzindo "nascimentos de protagonistas estrelares" nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ ou não)**. In Jesus, D. M. de; Baptista, C. R., Victor, S. L. (Eds). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções (pp. 269-311). Vitória: ED.Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil.

Streck, D. R., Redin, E. & Zitkoski, J. J. (2010) (Eds). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, 2ª ed. Editora Autêntica. Brasil.

Universidade Federal do Espírito Santo (2010). **Cadernos de Pesquisa em Educação.** V.15, n 29, PPGE. Vitória. (pp. 61-106).

Vygotsky, L. S. (1997). **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, tomo cinco (2a reimp.). Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Vygotsky, L. S. (2003). **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1ª Edição. São Paulo. Editora Martins Fontes. Brasil.

Wallon, H. (2007). **A evolução psicológica da criança**. 1ª edição. São Paulo. Editora Martins Fontes. Brasil.

A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO ALUNO CEGO MATRICULADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Perinni, Sanandreia Torezani [55]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-BR.
Universidade Federal do Espírito Santo-BR

RESUMO: Este estudo objetivou entender os modos de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas comuns do ensino fundamental na rede estadual de ensino no município de Colatina (ES-BR). É um estudo qualitativo na perspectiva do estudo de caso envolvendo a aluna cega, a professora de inglês e a professora especializada do atendimento educacional especializado, a partir dos pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, das contribuições de Vigotski, Bakhtin e de autores que compartilham dessa linha. Os dados foram obtidos a partir de análise documental, entrevistas semi-estruturadas, observação das aulas de inglês e do contexto escolar, os quais revelaram que a escola tem conhecimento das diferenças existentes no contexto escolar, entretanto, no que refere às ações curriculares, constatou-se um currículo pouco flexível às necessidades dos alunos com e sem deficiência; no que refere-se à prática pedagógica para as aulas de língua inglesa, esta ainda privilegia a apresentação de conteúdos descontextualizados com foco gramatical, exercícios mecânicos e avaliações escritas; quanto à apropriação dos conhecimentos em língua inglesa pela aluna cega esta decorre em meio à dificuldades que vão desde a falta de materiais adequados até os sentidos atribuídos pelos sujeitos desse processo acerca da cegueira e da língua inglesa, ou seja, os desafios que existem nesse processo estão determinados pelo contexto social e não apenas pelas características biológicas da aluna cega. **Palavras-chaves:** Cegueira. Língua inglesa. Conhecimento e aprendizagem.

ABSTRACT: This study aimed to understand the modes of appropriation of the English language by a blind student enrolled in the common rooms of elementary education in a public state school. It was a qualitative study from the perspective of case study involving a blind student, the English teacher and the teacher's specialized in specialized educational services, from the theoretical and philosophical assumptions of socio-historical approach, specially the contributions of Vygotsky, Bakhtin and authors that share of this line. Data were obtained from document analysis, semi-structured interviews, observation of English classes and the school context, which revealed that the school is aware of the differences in the school context, however, with respect to curricular actions, found become a little flexible curriculum to the needs of students with and without disabilities, in which refers to pedagogical practice for English

[55] Professora Mestre em Educação e membro do Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil – *Campus* Santa Teresa. *E-mail*: <torezanisanandreia@gmail.com>, membro do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Inclusão – GEPEI da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

language classes, it still favors the presentation of content focused decontextualized grammatical, mechanical exercises and written assessments; regarding appropriation of English language skills by student blind this place in the midst of difficulties ranging from the lack of suitable materials to the senses attributed this process about blindness and the English language, or the challenges that exist in this process are determined by the social context and not just the biological characteristics of the blind student.
Keywords: Blindness. English. Knowledge and learning.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve sua origem no contexto educacional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-IFES (BR), *Campus* Santa Teresa, em um processo que se concretizou em 2010, quando recebemos uma aluna cega para cursar o Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária. Neste movimento, os desafios e possibilidades apareceram: a ausência de formação na área de educação especial, de material didático em Braile que proporcionasse a participação da aluna nas aulas; as frustrações na adaptação metodológica em determinadas atividades; o pouco conhecimento adquirido pela aluna em língua estrangeira, o que, aliás, é um problema que grande parte dos alunos traz em língua estrangeira; o foco que culturalmente colocamos no "defeito" como um fim e, não no potencial a ser desenvolvido, nas possibilidades de aprendizagem; a preocupação de enfrentar essa situação sem causar exclusão e/ou favoritismo, levando-se em consideração o pouco conhecimento por parte da comunidade escolar, do direito à práticas pedagógicas previstas em lei para atender às necessidades educativas especiais, pois apesar dos avanços conceituais/atitudinais propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002), as quais recomendam o atendimento educacional de sujeitos com deficiências no ensino regular, com proposta pedagógica elaborada para atender as possibilidades e as necessidades especiais, constata-se, na realidade, que isto ainda não ocorre de forma eficaz e eficiente.

Todos esses elementos foram contribuidores para aumentar o fosso da exclusão, cerceando o processo de aprendizagem da aluna. Mas junto a isso, muita vontade de fazer com que a empreitada tivesse êxito e que a aluna tivesse uma boa experiência de aprendizagem de língua inglesa, em um contexto inclusivo. Decidi, então, fazer parte do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) do IFES *Campus* Santa Teresa (ES-BR), para junto à equipe buscar caminhos que

minimizassem os impactos deste primeiro momento e planejar ações que oportunizassem um ambiente escolar mais inclusivo. Com tal iniciativa, obtivemos conquistas como: materiais didáticos adaptados, atendimento educacional especializado, debates junto ao corpo docente, desenvolvimento de proposta pedagógica específica, entre outras atividades que contribuíam para que o espaço escolar fosse menos excludente e mais democrático.

Todavia, a questão: como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos cegos dentro de uma sala de aula regular, num contexto de inclusão, permanecia e me instigava a buscar sempre caminhos que proporcionassem a aprendizagem da aluna. E nesta busca por material que pudesse "instrumentalizar" essa nova prática, foi possível constatar que os professores de língua estrangeira passam por experiências similares.

Segundo Motta (2004), tais profissionais acreditam que os alunos com deficiência visual necessitam de um material didático especialmente preparado para eles; entendem que os alunos com deficiência visual só desenvolvem as habilidades auditiva e a fala, em detrimento das de leitura e escrita; e podem ter dificuldades de compreensão pela impossibilidade de observação dos recursos visuais. Além disso, temem não poder fazer o uso dos mesmos procedimentos utilizados com os alunos videntes e o fato de terem que mudar/adaptar as estratégias de ensino causa desconforto e temor. Tais crenças atualizam uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a plena participação nas aulas de língua inglesa em escolas regulares e, inclusive, em escolas de idiomas.

Foi então que, a deficiência visual, mais especificamente a cegueira e, a forma como o aluno cego se apropria da língua inglesa, se tornaram meu alvo de investigação, pois o momento que eu vivia me fez perceber que não estava apta para lidar com tal situação. Portanto, iniciei a pesquisa buscando trabalhos que abordassem/aproximassem da temática no banco de teses da Capes e no site da Anped, o que possibilitou identificar um número considerável de estudos sobre deficiência visual, demonstrando que a educação de alunos deficientes visuais numa perspectiva inclusiva é um assunto que tem

ganhado a atenção de vários autores, dentro do contexto comum de ensino e aprendizagem.

Dos trabalhos que foi possível identificar destaco que grande parte deles trata da acessibilidade das pessoas com deficiência visual; do uso das tecnologias como forma de melhorar/facilitar as condições de aprendizagem; da aprendizagem de alunos com deficiência visual nas disciplinas de geografia, química, educação física, artes, música, informática, língua materna e língua estrangeira; da construção das identidades sociais de deficientes visuais pela via escolar; do significado da biblioteca e das salas de recursos para o aluno deficiente visual. Verifiquei também, que há uma vasta bibliografia na área de inclusão e de educação especial, porém no que se refere especificamente à temática de estudo, constatei poucos trabalhos.

Estudos realizados por Mazzotta (2001) apontam que o trabalho educacional com pessoas deficientes é um processo que começa a fazer parte do cenário mundial por volta do século XVII. Ao fazer uma apresentação de fatos históricos que mostram o processo em torno da educação das pessoas com deficiência no contexto mundial e no Brasil, o autor possibilita perceber que o processo educacional com o deficiente sempre esbarrou em empecilhos fundamentados, principalmente, por questões religiosas, místicas e sociais, que viam a pessoa com algum tipo de deficiência ora como possuidora de uma espécie de carma, ora como pecadora, ora como inválida para a sociedade e o mundo do trabalho. A pessoa cega, de acordo com os estudos já realizados, tem enfrentado muitos desses problemas, pois, mesmo tendo avançado no desenvolvimento de estratégias metodológicas que facilitam o trabalho docente e a aprendizagem discente, esses sujeitos ainda se deparam com muitos problemas e barreiras que cerceiam seu acesso aos bens culturais.

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem por objetivo geral entender os modos de apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado nas salas comuns do ensino fundamental da rede regular de ensino. E por objetivos específicos: entender o processo de apropriação da

linguagem na constituição da subjetividade humana; conhecer a língua inglesa como componente curricular e as práticas docentes utilizadas para seu ensino; conhecer a cegueira em seus aspectos sócio-históricos e as possibilidades de apropriação do conhecimento pelo aluno cego; identificar os sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pelo aluno cego.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso tomando como base os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, a partir das contribuições de Vigotski, Bakhtin e de autores que compartilham/atualizam essa linha de pensamento no que se refere aos conceitos de linguagem, mediação pedagógica, interação, sentido e significado.

Um estudo a partir da abordagem sócio-histórica, de acordo com Vigotski (2007), não significa estudar o passado, mas sim estudar o processo de desenvolvimento de algo em suas fases e mudanças, pois "é somente em movimento que um corpo mostra o que é" (VIGOTSKI, 2007 p. 68). Nesse sentido, o presente é visto à luz da história e da interação do indivíduo com o meio, isso porque para Vigotski (2007) a tarefa da pesquisa é proporcionar um estudo do fenômeno em seu processo vivo e não como algo estático.

Sob tal perspectiva e, com o intuito de alcançar o objetivo central e as questões propostas por este estudo, optei por realizar uma pesquisa qualitativa à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, pois esse tipo de estudo possibilita refletir o indivíduo na sua totalidade, considerando a sua relação como ser biológico e social, com a sociedade a qual pertence, membro da espécie humana e participante do processo histórico (FREITAS, 2002).

Trago a pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica, na perspectiva do estudo de caso, uma vez que, conforme Freitas (2002, p. 26)

> […] os estudos qualitativos com olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções

> pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por intermédio, compreender também o contexto.

Sob tal perspectiva, o estudo de caso possibilitou uma investigação em profundidade e, de acordo com Michel (2009, p. 54), "a vantagem do estudo de caso reside na possibilidade de penetração na realidade social […]", além de permitir ao pesquisador voltar-se para a multiplicidade das dimensões de um problema, focalizando-o como um todo (GIL, 1991).

Outro fator que me levou a optar pelo estudo de caso, é o fato de que este proporciona maior entendimento do problema, uma visão mais clara acerca de fenômenos pouco conhecidos, na medida em que se caracteriza "[…] pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]" (GIL, 1991, p. 58), além de enfatizar o contexto em que processos acontecem.

Portanto, dentre as diversas vantagens do estudo de caso, destaco as que impulsionaram para sua utilização neste estudo: possibilita estudar um caso em profundidade, enfatiza o contexto em que ocorrem os fenômenos, garante a unidade do caso, é flexível, estimula o desenvolvimento de novas pesquisas, permite compreender o caso na perspectiva dos envolvidos, favorece o entendimento do processo de mudança, enfatiza a totalidade preservando a unidade do caso e sem estabelecer qualquer ruptura com seu contexto (GIL, 2009). Tais características corroboram com a base teórico-metodológica selecionada para a realização desta pesquisa.

Também é necessário deixar claro que a utilização desse tipo de estudo torna-se relevante, uma vez que

> sua importância, […], principalmente nas ciências sociais, reside no fato de que o seu uso não apenas gera uma competência teórica para análise crítica e qualitativa de uma situação, como também cria uma referência de atuação, um modelo a ser seguido em situações futuras, nas quais os mesmos elementos de análise se fizerem presentes (MICHEL, 2009, p. 54).

Enfatizo que o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da sala de aula, nos moldes do estudo de caso, proporcionou uma aproximação maior com a realidade e um entendimento real do processo vivido, pois permitiu à pesquisadora inserir-se no contexto em que se dá esse processo e assim compreendê-lo levando em consideração todos os componentes da situação em suas interações e em suas especificidades.

As palavras de Michel (2009) ratificam a opção metodológica apresentada quando afirma que "[…] há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los" (p. 37).

Com base no exposto acima, pretendi com este estudo não apenas identificar, mas também entender e explicar o processo vivido pela via dos sujeitos envolvidos nele, com o intuito de corroborar com a concretização de práticas docentes inclusivas, que proporcionem ao sujeito cego uma apropriação significativa da língua inglesa.
Por isso, a partir da literatura lida, a escolha desta metodologia se deu pelos seguintes motivos: a participante desta pesquisa, uma aluna cega aprendendo inglês como língua estrangeira, faz parte de uma instituição de ensino e forma uma mesma unidade social, ou seja, é um estudante e possui uma característica que a diferencia dos demais, a cegueira, caracterizando-se, assim, como estudo de caso, tanto pela instituição de ensino quanto pela unidade social (GIL, 2009).

Nas suas investigações sobre os fenômenos humanos, a partir das premissas do materialismo histórico-dialético, Vigotski e Bakhtin concebem o homem como sujeito histórico, concreto, produtor e produto da cultura, num determinado contexto histórico e social. Desta forma, se perguntam como os fatores sociais podem modelar e construir a consciência. Nesse sentido, ao buscar uma resposta que levasse em consideração as especifidades humanas dentro da cultura e da história, Vigotski estudou a evolução dinâmica da língua a partir das transformações sofridas no significado das palavras durante o desenvolvimento do sujeito, pois para ele o processo de desenvolvimento é mais importante que o produto e Bakhtin, ao estudar a evolução semântica da língua a

partir do confronto ideológico de valores sociais no decorrer da história social humana, amplia a perspectiva trazida por Vigotski (JOBIM e SOUZA, 1994). Ao estabelecer a linguagem como um elemento para investigar questões relacionadas ao sujeito e seu meio sócio-cultural e construir concepções de linguagem que proporcionavam uma mudança paradigmática no estudo dos processos psicológicos, esses autores apresentaram novas perspectivas para a pesquisa nas Ciências Humanas.

Estes autores concebem a consciência engendrada no social, por meio das relações que os seres humanos estabelecem entre si através/pela mediação da linguagem. Sob este aspecto, as funções mentais elementares se transformam qualitativamente em funções mentais superiores (consciência) pela utilização da linguagem adquirida no contato social (JOBIM e SOUZA, 1994). Assim, para Vigotski (2007) a consciência resulta dos próprios signos, os quais permitem a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo-se portanto na forma mais adequada para se investigar a consciência humana. Para Bakhtin (2002) a consciência se constitui no social, via linguagem e a consciência individual nada pode explicar, a não ser pelo meio ideológico e social, "[…] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais" (p. 35). Ao empregar o termo ideológico o autor refere-se à maneira como os membros de um determinado grupo vêem o mundo: "um produto ideológico […] reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior" (BAKHTIN, 2002, p. 31).

De acordo com Vigotski (2009), a linguagem humana é compreendida como mediadora da formação do pensamento e da constituição da consciência, como um fenômeno histórico manifestado nas línguas por meio dos falares resultantes da interação humana, o que quer dizer que "[...] a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo" (VIGOTSKI, 2009, p. XII). Para o autor, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas interrelações acontecem nos significados das palavras que se constroem e se transformam historicamente nas

interações sociais, ou seja , “através dos outros constituímo-nos […]. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 25).

Nesse processo, Bakhtin considera que a linguagem deve ser estudada como um lugar de interação humana , no qual os sujeitos, historicamente situados, realizam todo tipo de contato, e nesta arena, a palavra está carregada de sentidos ideológicos. Para o autor, a linguagem só pode ser analisada quando considerada como processo sócio-ideológico e apreendida no fluir da história. Segundo Bakhtin (2002),

> as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, […]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (p. 41).

A palavra, tida como um poderoso instrumento semiótico nas relações sociais e na constituição da conduta, é um fenômeno ideológico que evolui constantemente e seu destino é o da sociedade que fala e “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2002, p. 95).

No que tange as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, tomo por base os estudos de Almeida Filho (2007), Bolognini (2007), Celani (2000), a LBBEN nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares do Ensino Médio, o currículo básico escola estadual, dentre outros. Também faço referência aos conceitos de Vigotski (1997, 2001, 2007) e Bakthin (2002, 2010) no que tange a função social da linguagem e ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira; aos documentos nacionais e estaduais que abordam sobre o paradigma da inclusão escolar e da educação especial. Ao abordar o processo de apropriação do conhecimento pelo cego, torna-se necessário explicitar algumas definições e paradigmas educacionais, bem como a dimensão social da cegueira para que se possa ter uma noção mais consistente de como se dá tal

processo. Para isso, parto dos estudos de Mazzota (2005), Januzzi (2004), Caiado (2003), Silva (2008), Amiralian (1997), Ormelezi (2000), entre outros.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se a partir de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação do ambiente escolar, mais especificamente das aulas de inglês, no período de fevereiro à setembro de 2012. Quanto ao local de pesquisa, estava previsto ser a Instituição na qual trabalho como professora de língua estrangeira do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, IFES-*Campus* Santa Teresa, isso porque havia uma aluna cega matriculada na segunda série do ensino médio integrado. Entretanto, a aluna precisou se afastar da escola por motivos pessoais e retornou para seu município de origem - Colatina. Contudo, decidiu parar com os estudos, pois estava vivendo um momento com algumas complicações pessoais.

Nesse sentido, comecei a busca na Superintendência Regional de Educação de Colatina (SRE), no intuito de encontrar escolas que possuíssem alunos cegos matriculados no ensino médio, nos municípios de São Roque do Canaã, no qual resido; Santa Teresa, no qual trabalho e Colatina por ser um município próximo aos locais que resido e trabalho. A busca se deu na SRE devido ao fato de saber que no IFES não havia alunos cegos matriculados, por entender que o ensino médio se concentra nas escolas estaduais e por acreditar que a escola pública é o espaço de excelência para a sistematização de uma educação gratuita, laica, democrática e inclusiva que proporcione também aos sujeitos com deficiência o direito à uma educação de qualidade. A partir dessa busca foi possível localizar alunos com deficiência visual em algumas escolas da rede estadual, entretanto com cegueira apenas uma foi encontrada e não estava matriculada no ensino médio. Dessa forma, o local e o sujeito da pesquisa foram definidos: município de colatina, nível fundamental de ensino.

Durante a procura pelo meu sujeito/local de estudo foi possível perceber que grande parte dos alunos com deficiência visual, mais especificamente os alunos cegos, não cursam as etapas da educação básica na modalidade regular, pois apesar de encontrá-los em nível superior de ensino, não os encontrei com a mesma facilidade no ensino médio.

Segundo relato deles, durante meu percurso de busca, eles optam por fazer o supletivo para adiantar etapas e recuperar o tempo que já passou, no intuito de entrar no mercado de trabalho mais qualificado e ao mesmo tempo sem demorar muito.

Nesse contexto, a delimitação do ambiente de pesquisa justificou-se pelo fato de que o município de Colatina conta com o ensino de língua estrangeira em escolas da rede regular de ensino e estudante com cegueira no ensino fundamental; por ser professora de língua estrangeira moderna em rede regular de ensino; e também por ter vivenciado a experiência do ensino de língua estrangeira a uma aluna cega no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Santa Teresa. Desta forma, a pesquisa foi realizada em uma das escolas da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Colatina, estado do Espírito Santo-BR.

ANÁLISE DOS DADOS

Partindo da premissa de que "a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação" (RIBEIRO, 2003, p. 41), faz-se necessário que o processo educacional se organize de tal forma que permita a todos terem a oportunidade de revelar/apresentar suas possibilidades, ou seja, a escola deve oportunizar a todos, respeitando suas diferenças, possibilidades de aprendizagem com qualidade.

Nesse sentido, os dados obtidos para este estudo permitem dizer que as possibilidades e os desafios do/no processo de aprendizagem de língua inglesa concentram-se nos sentidos atribuídos à deficiência, ao ato de ensinar e aprender, à importância das mediações e interações. Também possibilitaram identificar que grandes desafios se fazem presentes no ambiente escolar: utilização de recursos didáticos inadequados ou ausência deles; falta de um planejamento adequado que considere a sala de aula como *locus* de heterogeneidade; normalização da deficiência; desconhecimento acerca da deficiência visual e suas especificidades, foco em metodologias que propiciam uma aprendizagem mecânica, sem contextualização e desconsiderando as aprendizagens anteriores trazidas pelos alunos.

Verifiquei também que, mesmo com os cursos de atualização/formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação na área de educação especial e na área específica de atuação, o dia-a-dia escolar está ainda, distante de promover uma educação acessível e com qualidade à todos. Além disso, percebe-se que o que é apresentado nos PCNs (BRASIL, 1998) e no Currículo Básico Comum da Escola Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2009), acerca do ensino de língua inglesa não é tomado como referência para planejamento das aulas de inglês, bem como de outras disciplinas.

Percebi que o AEE realizado na Escola Portas Entreabertas, especialmente o destinado a Relena, está distante, mas muito distante do que prevê a legislação nacional e estadual. Em momento algum foi possível observar a contribuição desse atendimento para o processo de ensino e aprendizagem de Relena. E tal situação conduziu-me à algumas inquietações: qual a função do AEE na escola Portas Entreabertas? Qual o perfil desejado para o profissional do AEE? Quem é e de onde vem tal profissional? Que critérios a SRE toma como parâmetro para selecionar o profissional de AEE? Em quais momentos esse profissional poderia/deveria intervir em prol da aprendizagem significativa de Relena?

Ao lado de tais percepções, aparece a disposição de alguns professores para fazer com que Relena interagisse e participasse da aula, ou seja, alguns professores assumiram "[...] a convicção de que todos são capazes de aprender e de que o pressuposto de sua aprendizagem é sua interação com o mundo – sua ação sobre os objetos" (RIBEIRO, 2003, p. 49). Tal comportamento fez com que a aluna, que no início do estudo relatava que não gostava muito de inglês, apresentasse um novo posicionamento "sabe que agora eu estou até gostando de inglês" (RELENA), o que lhe proporcionou novas aprendizagens, bem como para os colegas de sala, que passaram a vê-la como parte da turma.

Tais fatos ratificam a necessidade de explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como sujeitos nas práticas institucionalizadas da educação, como a

relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa e a necessidade de reconhecer que os sujeitos se (re)constituem como resultado de experiências históricas, culturais e sociais e que as experiências de aprendizagem têm um peso grande nessa constituição, o que reforça a responsabilidade da escola, da equipe pedagógica, principalmente do professor, como aquele que pode contribuir na constituição e transformação de sujeitos, permitindo ou impedindo-os de trilhar novos caminhos. Isso pressupõe uma educação que construa práticas que possibilitem constituir um sistema de ensino que corresponda às reais necessidades dos alunos com e sem deficiência, um sistema de ensino que trabalhe na/com a diferença.

Percebi que, no que refere-se ao ensino de língua inglesa, as atitudes dos professores estão fortemente moldadas pela tradição histórica do sistema educacional e pelo ambiente no qual foram formados, bem como pelo local onde trabalham, o que vai de encontro às políticas oficiais referentes ao ensino de língua estrangeira no Brasil que estão formuladas sob a luz da tradição histórica de que o nível de ensino da língua estrangeira está sempre abaixo do almejado. Nesse sentido, o grau de interesse pela língua inglesa e por sua cultura, entre professores e alunos, e sua motivação para estudá-la, em muito dependem do valor que ambos dão a esse estudo.

Quanto aos docentes e o desenvolvimento dos aprendizes com deficiência visual, verifiquei que há contradições entre o discurso e a prática de alguns professores. Ao mesmo tempo que afirmam que possibilitam a aprendizagem de Relena, repetindo e explicando aqueles pontos que não foram entendidos por ela, o planejamento das aulas acontece sem considerar a presença dela em sala, o que leva a utilização de recursos didáticos (quando utilizados) que não facilitam o aprendizado de Relena. Essas atitudes indicam que, apesar das diversas discussões que acontecem sobre a educação numa perspectiva inclusiva, ainda há falta de conhecimento por parte de muitos profissionais da educação e aplicação de tais informações/recursos no cotidiano escolar.

Tal situação faz com que muitos professores limitem seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma concepção meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como

cumprir as metas que estão fixadas/prescritas. Sob tal perspectiva, para que o ensino de língua inglesa seja entendido e vivenciado como uma prática social, torna-se necessário que o professor pense suas aulas a partir da heterogeneidade de experiências e contatos que os alunos trazem e assim possibilitem uma aprendizagem de língua inglesa relevante para eles e que os permita interagir e ampliar conhecimentos acerca da sociedade global, conforme nos aponta Relena,

> **Você faria alguma sugestão para as aulas de inglês?** Eu acho que... muito professor falta dinamização, porque eles passam muito dever no quadro e esquecem que inglês a gente precisa de mais dinâmica para aprender, da informática por exemplo, se você vê um filme dublado, eu mesma já brinquei muito com dublagem, em casa eu assistia alguma coisa em japonês ou inglês, a gente ia lá pegava os textos a gente traduzia. E assim, eu acho que a gente podia brincar um pouco, com o teatro e a gente podia fazer assim músicas, a professora do ano passado ela fez isso, a gente pegava músicas, pegava a tradução, ia cantando e uma pessoa me falou uma vez que a melhor formade você aprender inglês é com música que você vai ali vai ouvindo a música, se possível música lenta prá você não se perder, você vai cantando, você vai lendo a tradução, vai tentando cantar a música até você comparar, vê o que é que tá dizendo, prá você aprender as pronúncias e ao mesmo tempo a escrita. Isso aí é uma coisa que ajudaria muito nas aulas de inglês.

Diante do exposto, espero que este estudo venha contribuir para a atuação dos profissionais, ajudando-os a entender melhor os modos de apropriação do conhecimento das pessoas com deficiência visual e, com isso, disponibilizar estratégias e recursos educacionais que proporcionem, não só aos alunos cegos, mas a todos os alunos, uma aprendizagem que tenha significado e que lhes permita inserirem-se na sociedade, isso porque de acordo com Vigotski (1997) a verdadeira educação consiste em despertar no ser humano aquilo que tem e em ajudá-lo a fomentar e orientar seu desenvolvimento.

Também espero que este estudo impulsione outros, pois essa investigação retrata algumas possibilidades do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa pelo aluno cego, muitas outras existem, já que o homem não deve ser entendido como pronto e acabado, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica que se constitui sócio-historicamente na interação entre organismo e meio (VIGOTSKI, 2010).

Portanto, ao chegar ao final deste estudo e examinar o processo, tenho clareza o bastante para perceber o que significou para mim o fato de estar presente naquela escola, naquela sala de aula, de conhecer aqueles sujeitos: um ciclo expansivo de aprendizagens que me fortaleceram e que lançam a seguir caminhos que apontam possibilidades de aprender e ensinar e uma certeza – é preciso trabalhar com/na diferença, para que os alunos, as aulas de inglês e as práticas pedagógicas se transformem, se fortaleçam, para poderem expressar, na sociedade, as vozes que se calam, que são silenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos aponta Bueno (1999, p. 162),

> se por um lado, a educação inclusiva exige do professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

A inclusão parte do pressuposto que a mudança é necessária e implica na reesturturação do sistema educacional nos seus diversos níveis: administrativo, político, escolar, pedagógico e na própria sala de aula. Isso porque se fundamenta em uma concepção que reconhece e aceita a diversidade na /da vida em sociedade, o que significa dizer, que todos têm equidade de oportunidades e de reconhecimento das suas necessidades específicas.

É notório que relevantes discussões, iniciativas governamentais e internacionais, implantações e implementações legais estão acontecendo, entretanto, a educação inclusiva é um movimento/processo em construção e muitas transformações se fazem necessárias para que se viabilize este movimento/processo. Nesse sentido, ratifico que a prática pedagógica é um elemento importante para a transformação da escola e, consequentemente de outras transformações sociais e que " […] uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito" (AINSCOW, 2009, p. 20).

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Línguística aplicada: ensino de línguas e comunicação.* 2.ed. Campinas: Pontes Editores e Artelíngua, 2007

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendento o cego: uma visão psicanalista da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. DOU, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira*, Brasília : MEC/SEB, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília : MEC/SEB, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *Discurso e ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

FREITAS, M. T. de A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

JANNUZZI, G. *A Educação do deficiente no Brasil (dos primórdios ao início do século XXI)*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* Campinas: Papirus, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001/2005.

MOTTA, L. M. V. M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão – um estudo na perspectiva da teoria da atividade.* Tese de Doutorado. PUC SP, 2004.

ORMELEZI, E.M. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e

Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. C. & RIBEIRO, M. L. S. *Educação Especial: do querer ao fazer*, São Paulo: AVERCAMP, 2003, p. 41-51.

SILVA, L. G. Dos S. *Inclusão: uma questão, também, de visão*. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas.* Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDOS DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

VICTOR, Sonia Lopes

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil

Resumo

O debate sobre a inclusão tem estado presente no panorama educacional brasileiro. Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento definiu o público-alvo da educação especial e permitiu, também, um melhor delineamento das diretrizes nacionais para a educação especial, pois promoveu a redução da diversificação das políticas entre os estados federativos com vistas a garantir políticas públicas coincidentes em âmbito nacional. Além disso, destacou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apontando diferentes aspectos, entre eles a indicação de que a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nesse sentido, este estudo tem como propósito conduzir uma investigação da educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, visando à realização de estudos sobre os processos de inclusão e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Iniciamos esta investigação tentando compreender como está acontecendo o AEE realizado nas SRM para as crianças de até seis anos de idade. Para tanto, realizamos análise de narrativas de professores de educação especial que atendem esses sujeitos nas SRM em cinco municípios da região metropolitana do Estado do Espírito Santo, os quais participaram de 11 encontros no modelo de grupos focais, promovidos pelo Observatório Nacional de Educação Especial, onde foram discutidos três eixos temáticos, a saber: formação de professores, avaliação e AEE. A abordagem histórico-cultural e os estudos sobre a sociologia da

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

infância foram os aportes teórico-metodológicos para esta investigação. As análises das narrativas de professores de educação especial sugeriram a necessidade de articulação entre a educação especial e a educação infantil e os estudos sobre a criança e sua infância a fim de construir propostas pedagógicas que sirvam de apoio à educabilidade dos diferentes sujeitos da educação especial no AEE oferecido à criança de até seis anos de idade na SRM e no contexto da sala de aula comum.

Palavras-chave: educação especial; inclusão escolar; atendimento educacional especializado; criança pequena.

SPECIAL EDUCATION IN KINDERGARTEN AND THE FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL: STUDIES OF THE PROCESSES OF INCLUSION AND SPECIALIZED EDUCATIONAL

VICTOR, Sonia Lopes
Professora da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil

Abstract

The inclusion debate has been present in the Brazilian educational panorama. In 2008 was published the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education. This document defined the target audience of the special education and also allowed better delineation of national guidelines for special education, as promoted reducing diversification policies between the federal states in order to ensure public policies coincide nationwide. He also emphasized the Educational Service Specialist (ESA), pointing different ways, among them the indication that the inclusion school begins in early childhood education, which develop the necessary foundation for the construction of knowledge and their overall development. Thus, this study aims to conduct an investigation of special education in kindergarten and the first grade of

elementary school, aiming to carry out studies on the processes of inclusion and specialized educational services in resource rooms multifunctional (SRM) of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability / gifted. We began this investigation is going to understand how the ESA conducted in SRM for children up to age six. Therefore, we performed analysis of narratives of special education teachers to meet these guys in SRM in five municipalities in the metropolitan region of Espírito Santo, who participated in 11 meetings in the model of focus groups, promoted by the National Observatory of Special Education, where they discussed three topics, namely: teacher training, assessment and ESA. The cultural-historical approach and studies on the sociology of childhood were the theoretical-methodological contributions to this research. The analysis of the narratives of special education teachers suggested the need for coordination between special education and early childhood education and studies on children and their children to build pedagogical proposals that serve to support the educability of different subjects of special education at AEE offered to children up to age six in SRM and in the context of the regular classroom.

Keywords: special education, inclusive education, specialized education, small child.

Introdução

O debate sobre a inclusão tem estado presente no panorama educacional brasileiro desde o início da década de 90. Nesse sentido, em 2003 e 2004 foram encomendados dois trabalhos de pesquisa[56], respectivamente, a pesquisadores do grupo de trabalho da Educação Especial (GT 15), para a 26ª e 27ª Reunião Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped). Estes trabalhos nos mostraram um quadro de ampliação das concepções legais e dos atendimentos da Educação Especial no Ensino Regular em

[56] BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero (coord.). **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas, MG, set., 2003.
PRIETO, Rosângela Gavioli (coord.). **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambú, MG, set., 2004.

nosso país, considerando, sobretudo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n.2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Pretenderam descrever e analisar as políticas de atendimento escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais[57] nas diferentes regiões e em cinco municípios brasileiros, tendo como recurso um roteiro mestre e como dispositivo a entrevista, a consulta documental e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa realizada em 2003 visou "[...] avaliar como as diferentes regiões e estados estavam discutindo as políticas de educação especial ou educação inclusiva, a partir da própria indicação legal que os sistemas de ensino deveriam, a partir de 2002, implementar as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação" (BUENO; FERREIRA, 2003, p. 01).

De modo geral, a legislação consultada das cinco regiões brasileiras apresentou-se bastante diversificada, apesar da sintonia quanto aos princípios da educação inclusiva e a tentativa de adequação às diretrizes nacionais para a educação especial na educação geral, destacando o ensino comum como alternativa preferencial para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e reconhecendo a educação especial como modalidade da educação básica fundamentada na proposta da educação inclusiva, pautando-se no respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Um recorte nos dados da referida pesquisa nos permitiu analisar como essas regiões estavam lidando com a proposta de inclusão desses alunos na educação infantil.

Por não se tratar de um estudo específico que descreva e analise os documentos focalizando as necessidades educacionais especiais do público-alvo da educação especial no contexto da educação infantil, os dados apresentam a proposta de inclusão para educação desses alunos nesse referido contexto inserido no conjunto das políticas para educação especial nos diferentes níveis de ensino e modalidades. No entanto, vimos que a educação infantil para a criança público-alvo da educação especial emerge

[57] A nomenclatura necessidades educacionais especiais para se referir ao público-alvo da educação especial, foi assumida oficialmente a partir da LDB n.º 9.394/96, seguindo a proposição feita pela Declaração de Salamanca (1994). Atualmente, de acordo com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a nomenclatura é público-alvo da educação especial e, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) existem três grupos: da deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/Superdotação.

toda a vez que se quer mostrar um patamar inicial para a educação na perspectiva da inclusão, justificando a necessidade de se começar desde cedo com o processo educacional desse aluno a fim de garantir maiores possibilidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem e; destacar que na faixa etária dos alunos da educação infantil o processo de inclusão acontecerá de forma mais efetiva em decorrência da inexistência de rejeição e preconceitos que irão garantir um processo natural de convivência com as diferenças nos níveis de ensino subsequentes.

Além disso, as deliberações dos documentos de alguns dos estados investigados apontam para a organização do atendimento de estimulação precoce para as crianças de zero a três anos e a escola especial para as crianças mais comprometidas. A análise dessas duas condições colocadas à presença dessas crianças na escola regular de educação infantil nos remete às orientações voltadas somente as ações de caráter clínico e terapêutico, intensamente presente na história da educação especial, o qual é contraditório a realidade atual, em que debatemos a escola inclusiva.

Desde a realização do estudo supracitado algumas mudanças aconteceram, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). Este documento definiu o público-alvo da educação especial e permitiu, também, um melhor delineamento das diretrizes nacionais para a educação especial, pois promoveu a redução da diversificação das políticas dos estados federativos com vistas a garantir políticas públicas coincidentes em âmbito nacional. Além disso, definiu a educação especial e destacou a finalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme citação a seguir.

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.
>
> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Além disso, apontou diferentes aspectos em relação ao AEE, entre eles a indicação de que a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se "(...) desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global (...)" (BRASIL/PNEE, 2008, p. 10).

O PNEE-PEI destacou ainda, que

> nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 10).

Além disso, definiu as ações a serem realizadas no AEE para as crianças pequenininhas, destacando que

> do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 10).

Posto isso, vemos que há necessidade de se discutir a proposta do AEE para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que frequentam a escola comum na perspectiva da inclusão, especialmente, para as crianças pequenas, para quem a proposta se expressa, a nosso ver, de forma ainda muito restrita e tradicional em termos de definição e realização, pautando na ideia da estimulação precoce e da atividade lúdica sem problematizá-las ainda nas práticas pedagógicas dos professores e sem reconhecer aspectos da infância presentes nesse processo de educabilidade.

Nesse sentido, este estudo tem como propósito conduzir uma investigação da educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental[58], visando à realização de estudos sobre os processos de inclusão e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM) de alunos com deficiência,

[58] A Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 29 destaca que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." Essa alteração insere a redução de idade para o atendimento da criança na educação infantil de até 6 anos para até 5 anos. Em virtude da referida alteração, as crianças de seis anos foram remanejadas para o primeiro ano do ensino fundamental no Brasil.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Iniciamos esta investigação tentando compreender como está acontecendo o AEE realizado nas SRM para as crianças de até seis anos de idade.

A origem deste trabalho é a pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), a qual tem como foco de produção os estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Para tanto, inaugurou as suas atividades com uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), atualmente incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, que tem como um dos objetivos contribuir para a promoção da educação inclusiva.

2 **Os sujeitos da educação especial na educação infantil e as questões relacionadas a sua infância e ao seu desenvolvimento humano**

A educação infantil e a educação especial apresentam similaridade no que se refere a sua constituição histórica e política no Brasil. Ambas foram marcadas por processos de reivindicação do direito à educação de seus sujeitos e foram contempladas como uma mudança de status na legislação a partir da LDB/1996, passando a ser considerado nível de ensino e modalidade escolar, respectivamente.

Além disso, a educação infantil e a educação especial foram objetos do assistencialismo e das ações caritativas, por terem ficado sempre à margem das preocupações do poder público, que delegou às instituições privadas e assistenciais a responsabilidade para com elas.

Associada a essa questão vemos que, ser criança com ou sem deficiência e/ou transtornos globais "(...) representou ao longo dos tempos condição de subalternidade de direitos e desempenho de funções sociais" (MARQUES et al, 2009, p.44).

Entendemos que para além de mera constituição de fatores biológicos, a infância é histórica. O seu processo de construção se caracteriza pela tensão e contradição interna. A historicidade da infância continua em processo de construção não por conta somente

da entrada e saída dos seus atores, trazendo perspectivas de gerações diferenciadas, mas, principalmente, por conta da conjugação dos fatores internos e externos que a constroem e as dimensões de que se compõem, as quais não ocorrem sempre no mesmo sentido, trazendo um deslocamento do peso de suas variáveis continuamente, implicando mudanças (SARMENTO, 2005).

No processo histórico de construção da infância foi determinante o desenvolvimento de uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos e o movimento de institucionalização da escola e, consequentemente da infância, com base em sua concepção moderna, promovendo a separação do mundo das crianças do mundo dos adultos.

Porém, vinculados a esse processo de institucionalização, "[...] desenvolveu-se um trabalho de construção simbólica da infância, também ele enraizado em condições históricas complexas [...], que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade", sustentada em uma ideia de negatividade da infância, resumida na terminologia, na linguística e jurisprudência sobre a criança e a infância, a partir dos fatores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características que as distinguem ou por efetivos direitos de participação (SARMENTO, 2005, p. 368).

Nos estudos sobre a criança com deficiência, conforme destacados por Plaisance (2005), o destaque recaiu, majoritariamente, na deficiência em detrimento da criança. Por isso, ainda conhecemos pouco das particularidades eventuais dessa criança. Historicamente, os estudiosos desse campo se detiveram em teorizar sobre a representação da criança com deficiência, construída a partir de estereótipos e estigmas. Além disso, o fato da alteridade do adulto com relação a essa criança ser redobrada "[...] torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, da ideologia moderna dos direitos da criança" (p. 405).

Outra questão a ser considerada é sobre o desenvolvimento humano dessa criança. Buscamos na abordagem-histórico cultural pressupostos que nos ajudem a entendê-lo a fim de mostrar as possibilidades para sua aprendizagem na escola desde a educação infantil.

Nesse sentido, Góes (2007) evidencia que as contribuições da teoria histórico-cultural, principalmente, no campo da educação especial, têm favorecido a educação de desses indivíduos, porque "[...] permite uma compreensão muito consistente da interdependência [...]" (p. 1) das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social com essa educação.

Em linhas gerais, podemos dizer que Vygotsky colocou o acento nos contextos sociais e culturais nos quais se desenvolvem a criança com ou sem deficiência. O ambiente e a criança se transformam constantemente, produzindo uma influência dialética. Por isso, não é, portanto, possível à determinação de padrões universais para o desenvolvimento, já que se configura a partir dessa relação que está circunscrita ao tempo e ao meio, não desqualificando a condição biológica para o desenvolvimento, porque a percebe também relacionada a essa constituição do humano.

Esse autor propôs em sua teoria que o conhecimento não se constrói de modo individual. O conhecimento se constrói a partir dessa relação por meio da mediação dos objetos, dos outros e dos signos. As crianças providas das funções elementares (percepção, memória, atenção e linguagem) as transformarão em funções mentais superiores por meio da interação com o outro. Partindo desta posição, que pode ser resumida na categoria de Vygotsky "zona de desenvolvimento proximal", é possível elos de reciprocidade na mudança e aprendizagens significativas mútuas, isto é, da criança e do outro, seja esse outro das diferentes gerações do humano.

Para tanto, é imprescindível compreendermos, a partir das pesquisas científicas, as leis gerais do desenvolvimento explicitadas na referida teoria, principalmente no que tange às funções psicológicas superiores e os Fundamentos da *Defectología* (1989). Tal termo se refere à área de estudos teóricos e intervenção relativa ao que hoje se conhece como Educação Especial, utilizado pelo referido autor e outros autores soviéticos no início do século XX (BARROCO, 2007, p.11). É necessário também identificar como essas leis gerais do desenvolvimento se processam no indivíduo sob a condição de deficiência e associá-las às condições externas, isto é, às práticas pedagógicas, à organização escolar, às políticas públicas e à formação de professores, às suas condições familiares e de vida na sociedade a fim de nos aproximarmos, gradativamente, de um conjunto de condições que irão nos permitir avançar com a proposta de inclusão desse indivíduo, visando,

sobretudo, a nos aproximarmos de uma maior coerência entre o projeto de sociedade que estamos buscando e o projeto educacional que defendemos.

Após a explicitação das nossas bases teóricas para o entendimento da infância e do desenvolvimento humano, especialmente, da criança com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, apresentaremos a metodologia da pesquisa.

3 **Metodologia**

A perspectiva apontada para a pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) foi a de realizarmos uma pesquisa de natureza qualitativa, na abordagem da pesquisa colaborativa e de formação. O princípio era o de conhecer o trabalho do professor pelo professor tendo como temáticas disparadoras a formação, a avaliação e o AEE. Nesse processo de colaboração e formação tínhamos como intenção maior dialogar sobre as possibilidades e as dificuldades encontradas no serviço de apoio das SRM para atender o público-alvo da educação especial e nos diferentes contextos das escolas dos municípios do Estado do ES, especialmente, da região metropolitana.

Nesse sentido, a pesquisa do ONEESP envolveu a investigação de três temáticas, ou seja, à questão do atendimento educacional especializado nas SRM, da formação de professores e da avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, foram instituídos diferentes movimentos, conforme relatados a seguir.

Primeiro movimento: Convidamos os professores e os gestores de educação especial dos municípios envolvidos para uma reunião geral a fim de esclarecermos os objetivos da pesquisa em âmbitos nacional e estadual. Em seguida, fizemos entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores de educação especial dos municípios para conhecermos as políticas municipais voltadas à educação especial e, depois, realizamos uma reunião só com os gestores para organizarmos a participação dos professores dos municípios na pesquisa, especialmente nos encontros em formato de grupos focais.

Segundo Gatti (2005, p. 8),

> a utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já

> existentes e à pretendidas. Nesta estratégia metodológica, o pesquisador é o moderador da discussão, evitando as ingerências. Assim, precisa conduzir a apresentação do tema, bem como realizar as intervenções que promovam trocas, debates, construções e novos questionamentos.

A citada autora afirmou que essa técnica "(...) permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar" (GATTI, 2005, p. 09).

Nos encontros em formato de grupos focais reunimos 72[59] professores de educação especial que atendem em SRM, localizadas em cinco municípios da região metropolitana do Estado do Espírito Santo, sendo 16 da Serra, 16 de Guarapari, 19 de Vila Velha, 19 de Cariacica e 19 de Vitória/ES. Os professores de cada município participaram de 11 encontros em formato de grupo focal, no decorrer de 2012.

Os encontros dos grupos focais de cada município envolvido na pesquisa aconteceram no Centro de Educação da UFES, nos prédios do IC-IV e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Todos os movimentos foram áudio e videogravados e, posteriormente, transcritos.

Percebemos que existiam unidades de ensino que eram consideradas como referências nos municípios no que se refere ao AEE nas SRM de alunos público-alvo da educação especial, especialmente, para o atendimento dos alunos surdos ou com deficiência visual. Essas unidades atendiam alunos do ensino fundamental e, também, crianças da educação infantil. Os alunos do ensino fundamental podem ou não ser daquela o de outra Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF. Já os alunos da educação infantil são majoritariamente dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI.

Para este trabalho fizemos um recorte dos resultados obtidos por meio das discussões nos grupos focais do município de Vitória/ES, destacando as colocações das professoras de educação especial sobre o AEE para as crianças pequenas, público-alvo da educação especial.

4 **Organização, análise dos dados e discussão dos resultados**

[59] A quantidade de professores entre o início e o final dos encontros no formato de grupos focais foi reduzida em função da desistência de alguns deles por diferentes motivos.

Muitas questões nos chamaram à atenção sobre a educação infantil nas narrativas dos professores de educação especial dos municípios investigados. Não fizemos uma escolha por temáticas, mas preferimos colocá-las no texto à medida que íamos encontrando-as nas transcrições das narrativas a partir da palavra-chave educação infantil.

Vimos que muitos dos professores de educação especial tiveram seu início de carreira na educação infantil. No entanto, poucos continuam atendendo as crianças pequenas de até seis anos na SRM, como podemos destacar a seguir.

> (...) sou da rede já há 18 anos. Estou começando a contagem regressiva (risos e comentários dos colegas). Mas eu entrei na rede como professora de educação infantil, antigamente como berçarista, né? (...) (Prof.ª Fabíola - Vix – Eixo I - 01/07/12)[60].

O público-alvo da educação especial historicamente participa das instituições especializadas e do ensino fundamental, especialmente, dos anos do ensino fundamental I, que compreende do 1º ao 5º anos. A educação infantil ainda é uma conquista para esse público-alvo e um desafio para a política pública local.

Muitas das crianças na faixa etária da educação infantil ainda estão fora da escola, especialmente, as crianças público-alvo da educação especial. Além disso, tanto a educação infantil quanto a educação especial têm a marca do assistencialismo, o que ainda parece fazer com que não seja obrigatória para a educação brasileira.

Outra questão que verificamos é a necessidade apontada pelas professoras de que as políticas públicas para educação especial estejam articuladas a outras políticas públicas que permitam a participação efetiva dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum. Os professores destacam a política pública da escola de tempo integral e a necessidade do AEE na SRM ser favorecida por ela ou por uma política semelhante que garanta a presença dessa criança no contraturno a fim de que tenha o referido atendimento. Para tanto, criam nas suas escolas essas oportunidades. Destacamos abaixo a discussão sobre essa temática e o posicionamento de uma professora da educação infantil sobre a educação das crianças surdas em um Centro Municipal de Educação

[60] Os nomes das professoras são fictícios.

Infantil (CMEI), mostrando que o CMEI tem buscado outra saída para a situação em foco.

> (...) as crianças surdas, elas ficam na escola no horário do almoço, porque fica um profissional o tempo todo as acompanhando no período que elas ficam na escola. Nós tentamos garantir isso, 2011 e 2012, para as crianças com NEE que não as com surdez, nós esbarramos na questão do profissional. Porque as crianças, o que acontece com elas em sua grande maioria, elas necessitam que alguém as acompanhe até o AEE a tarde. (...) E ai nós tentamos que garantir que essa criança ficasse no horário, que não fizesse parte do integral porque elas não têm indicativo de horário integral, não são crianças de risco (...), mas não conseguimos isso por uma questão de falta de pessoal, de recursos humanos mesmo. (Prof.ª Bernadete - Grupo focal Vix – 2º encontro do Eixo I – 24/05/12).

> (...) Eu trabalho no CMEI com surdos e tínhamos um atendimento com dois irmãos de surdos (...). Vimos que não tinha uma legalidade para esse atendimento. Entendemos que o irmão do surdo, matriculado regularmente, poderia usufruiu sim dessa oficina, desse AEE que é oferecido à tarde, sem prejuízo nenhum, porque seria o contato da família com o surdo, o irmão estaria aprendendo e a criança também. E aí eu comecei a tentar legalizar isso junto com a escola. Eu mandei um ofício e eles mandaram dizendo que não pode ser contado irmão de surdo como criança no AEE. Não existe essa legalidade, mas a SEME diz que a escola poderia propor uma oficina pros irmãos dos surdos. (...) Aí nós escrevemos o projeto e eu mandei. (...) Parece que foi aprovado, não chegou ainda o ofício pra gente, mas a gente conseguiu essa brecha (...). (Prof.ª Gildete - Grupo focal Vix – 2º encontro do Eixo I – 24/05/12).

Notamos que o CMEI tem buscado saídas para a problemática do atendimento no contraturno nas SRM e para outras demandas da escola no que se refere à educação da criança surda. Alguns professores de educação especial justificam essa possibilidade da escola de educação infantil porque tem o trabalho mais voltado ao cuidado com a criança e pelo contingente de profissionais ser, na concepção delas, maior do que na escola de ensino fundamental, conforme destacamos a seguir.

> (...) A professora diferencia CMEI de EMEF dizendo, 'tem mais aconchego, pode sentir-se a vontade, é mais humanitário com a criança. A criança que tem 10 anos, não é assim, no CMEI cuidar e educar são paralelas, tem muito mais cuidado. Na EMEF a questão é só educar, e cada um olha a partir de seu conteúdo, no seu espaço ali' (Prof.ª Bernadete - Grupo focal Vix – 2º encontro do Eixo I – 24/05/12).

> Telma então começa a dizer: 'eu quero ratificar o que ela falou assim... em relação à comparação que ela fez de CMEI e EMEF. A minha realidade é EMEF e ouço muito falar que o CMEI tem um contingente de profissionais

> um pouco maior e as crianças são mais atendidas. Pelo menos é o que eu ouço falar, até pelas Auxiliares de Serviços Operacionais (ASO). Então nós temos muitos obstáculos e barreiras nas EMEF para atendimento de alunos por conta de todas essas questões que já foram levantadas aqui. (...) (Prof.ª Telma - Grupo focal Vix – 2º encontro do Eixo I – 24/05/12).

Notamos que apesar da professora de educação especial da educação infantil demonstrar que algumas propostas organizadas pelos profissionais da escola podem interferir nas políticas públicas direcionadas à educação especial, os professores da educação especial que atuam no ensino fundamental não compreendem como possível essa ação no seu nível de ensino, porque não conta com características reconhecidas por eles como próprias da educação infantil.

Percebemos que há uma ideia ainda romântica da educação infantil pelos professores da educação especial, a qual a impedem de verificar a possibilidade de reagirem a uma demanda dos alunos público-alvo da educação especial.

Muitas das questões que caracterizam a educação infantil pelos professores de educação especial que atuam no ensino fundamental têm merecido discussões calorosas pelos estudiosos dessa área e não nos parece algo que facilite necessariamente as condições das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil.

Os professores também perceberam com base nas estatísticas, que destacam o número de crianças matriculadas na educação infantil, que alguns dos municípios ainda não atendem todas as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Além disso, reclamaram que as crianças chegam ao ensino fundamental com conhecimentos insuficientes para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa reclamação é feita por um dos professores da narrativa destacada a seguir.

> (...) Então eu me questiono muito, onde é que estão esses alunos e o que acontece na educação infantil que eles vão chegar ao ensino fundamental menos trabalhado ainda, né? Então a sensação é que eu tenho uma bola de neve e depois quando chega lá à gente não dá conta, é pouco tempo para dar conta de muita coisa (Prof.ª Paula - Grupo focal Serra – 1º encontro do Eixo I – 15/05/12).

A discussão sobre a questão curricular se torna alvo dos professores de educação especial. Uma professora diz não saber o que trabalhar com as crianças pequenas. Destacamos a seguir a narrativa dessa professora.

> (...) Ele vem de outra escola, um menino de seis aninhos, eu sei alguma coisa dele, porque quando ele já estava na educação infantil, ele já fazia o AEE. (...) Prestar mais atenção nas atividades, focar em alguma coisa a mais, a concentração. Eu não estou trabalhando com ele a atividade da outra escola, porque não sei o que está acontecendo (Prof.ª Kátia - Grupo focal Vitória – 3º encontro do Eixo I – 14/06/12).

Percebemos que os conteúdos e as especificidades da educação infantil não são conhecidos pelos professores de educação especial. Muitos também destorcem a finalidade dos serviços de apoio da educação especial para as crianças pequenas, transformando ações que deveriam complementar o currículo em ações pedagógicas de reforço do currículo comum. Alguns apostam na ideia de conteúdos mínimos para a educação infantil, conforme destacada a seguir.

> Eu acho que podemos discutir isso, mas às vezes têm conteúdos mínimos lá na educação infantil, nós estamos discutindo isso aqui agora. Esses conteúdos mínimos existem. Mínimo já diz né, conteúdos mínimos que a criança tem que saber não dá também para jogar tudo fora. Eu penso nisso (Prof.ª Kátia - Grupo focal Vitória – 3º encontro do Eixo I – 14/06/12).

Por fim, traremos aqui a ideia sobre a finalidade da educação infantil e a concepção de criança colocada por uma das professoras de educação especial. A professora faz uma comparação entre o trabalho que desenvolvia com adultos em uma instituição especializada e o trabalho desenvolvido com as crianças da educação infantil. Ela diz:
"(...) Eu tinha aluno que superava a minha idade na época, e já na educação infantil você trabalha, você prepara para o ensino fundamental I" (Grupo focal Vila Velha – 1º encontro do Eixo I – 07/05/12). Em seguida, a professora declara:

> (...) Eu sempre gostei de gerenciar os dois lados [referindo-se a educação de adultos na instituição especializada e a educação infantil], porque eu acho que a criança é o bojo de um ator e tem até um poema que fala isso, que você vê o desabrochar, porque o bojo é a semente né?! E fiquei na educação infantil e na educação especial (Prof.ª Joana - Grupo focal Vila Velha – 1º encontro do Eixo I – 07/05/12).

A finalidade da educação infantil para a criança público-alvo da educação especial é de preparação para o ensino fundamental I na concepção da professora. Não se destaca a especificidade da educação infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento da

criança. Além disso, a concepção da professora sobre a criança é naturalista, na qual ela compara a criança pequena como uma semente que irá desabrochar.

5 **Considerações finais**

Retomando as questões destacadas nas análises deste texto, percebemos que muitos professores da educação especial têm o início de sua carreira docente na educação infantil, atuando com as crianças público-alvo da educação especial e/ou as demais crianças pequenas. No entanto, a maioria parece não ter condições de avaliar os propósitos da educação infantil para essas crianças. Além disso, não reconhecem a educação infantil como espaço de proposição às políticas públicas para educação especial, pois consideram que nesse nível de ensino há possibilidade de flexibilização das ações. Muitos dos professores não sabem quais são os conhecimentos pertinentes à complementação curricular das crianças pequenas no AEE realizado na SRM.

Nesse sentido, concluímos que muitas são as questões que precisamos problematizar na formação de professores de educação especial sobre esse nível de ensino para as crianças pequenas público-alvo da educação especial.

Além disso, concluímos que há necessidade de articulação entre a educação especial e a educação infantil e os estudos sobre a criança e sua infância a fim de construir propostas pedagógicas que sirvam de apoio à educabilidade dos diferentes sujeitos da educação especial no AEE oferecido à criança de até seis anos de idade na SRM e no contexto da sala de aula comum.

6 **Bibliografia**

BAPTISTA, C. R. (org). *Inclusão e escolarização*: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky*: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

UENO, J. G. S. & FERREIRA, J. R. *Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 25 junho de 2012.

Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Jomtien, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf > Acesso em: 18 de setembro de 2012.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11de setembro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasil, 14 de setembro de 2001.

GATTI, B. *O grupo focal em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 3005.

GÓES, M. C. R. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. *Artigo apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação Especial*, São Paulo, 2007.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf > Acesso em: 18 setembro de 2012.

Lei N.º 12.796 de 04 de abril de 04 de abril de 2013. Brasil, Congresso Nacional. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Brasília, 2013.

MARQUES, C. A., FERREIRA, A. M., ROMUALDO, A. dos S., FUSCALDI, B. T., PINA, L. D. & LIMA, M. C. G. Pedagogia da inclusão: Uma prática libertadora em Paulo Freire. In: MARQUES, C. A. & MARQUES, L. P. (org). *Da exclusão à inclusão*: (Re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2009. p. 37-66.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26 (91), 2005. p. 405-417.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: BRASIL, Ministério da Educação. *MEC/SEESP, 2008*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf > Acesso em: 18 de setembro de 2012.

SARMENTO, M. J**.** Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26 (91), 2005. p. 361-378.

VYGOTSKII, L. S. *Obras completas tomo cinco*: Fundamentos de defectologia. Tradução de Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Pueblo y Eduacación, 1989.

INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA REDE DE ENSINO SESI - SP / BRASIL

Romano soares, soraia - Serviço Social da Indústria / SP – Brasil
BALIAN, Célia Maria Amato - Serviço Social da Indústria / SP – Brasil
CUNHA, Maria Beatriz Gomes da - Serviço Social da Indústria / SP – Brasil

RESUMO: A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, em que o professor é responsável por mediar a construção de saberes através de práticas docentes adequadas às necessidades de estudantes com deficiência. No Brasil, a educação de estudantes com deficiência auditiva é preocupante, visto que o desenvolvimento de ações pedagógicas inadequadas reforçam dificuldades de relação, de ensino e aprendizagem. A Rede de Ensino SESI-SP abrange 175 escolas, com 95.000 estudantes, sendo detectados 112 estudantes com perda auditiva. A avaliação fonoaudiológica apontou que 73% desses estudantes apresentaram dificuldades na comunicação e aprendizagem e a equipe escolar demonstrou desconhecimento em estratégias educativas. Iniciou-se então, um Programa com objetivos de analisar dificuldades em relação às práticas escolares e propor ações que aprimorassem a comunicação. A disseminação de informações e orientações foram aspectos considerados primordiais para iniciar o Programa, com a capacitação da Equipe Escolar. A maioria dos estudantes comunicava-se por meio da oralidade. Para auxiliá-los, foi investido em tecnologia assistiva (Sistema FM) e como forma de verificação da efetividade do Programa, aplicou-se um questionário antes e após 30 dias da adaptação. Observou-se maior integração e sensação de melhora da recepção sonora em 94% dos estudantes. Estas ações permitiram o desenvolvimento de propostas de ensino mais adequadas. Verificou-se também, melhora na participação em sala de aula e maior facilidade para o professor perceber a não compreensão do conteúdo ministrado por parte do estudante. O amparo ao professor em suas dificuldades, que se modificam durante o processo, foi de fundamental importância. Assim, vale ressaltar que o acompanhamento da equipe interdisciplinar é essencial para promover a continuidade das ações, traçar e priorizar metas, além de alimentar a cultura inclusiva na escola.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão escolar, Tecnologia assistiva, Deficiência auditiva

ABSTRACT: Educational inclusion is seen as a dynamic and gradual process, in which the teacher is responsible for building up knowledge with teaching practices, tailored to the needs of students with disabilities. In Brazil, the education of students with hearing impairment is matters of concern, since the development of inappropriate pedagogical actions reinforce the difficulties in relationship, as well as in teaching and learning. The Education Network SESI-SP covers 175 schools, with 95,000 students. A survey within this group identified 112 students with hearing loss. A clinical assessment showed that 73% of these students had difficulties in communication and learning. Besides that, the school staff showed lack of knowledge in educational strategies.
As a result, a program was deployed in order to verify the problems related to pedagogic practices, and improve communication. The program focus was the capacity building of the school staff. As most students communicated through orality, SESI invested in assistive technology (the FM system implementation) to help their learning process. The program's effectiveness was evaluated though questionnaires applied 30 days before and 30 days after. Improvements in sound reception occurred in 94% of the cases, which resulted in their better integration. These actions led to a teaching approach more in line with SESI's concept, and enabled much more productive interventions. An overall progress in students' participation in class was perceived, as well as teachers' capacity to check students' understanding. Teachers' difficulties changed during the process and their supporting was crucial for the program's

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

success. Finally, it is important to stress the key role of the interdisciplinary team's management to promote the continuity of actions, outlining and prioritizing goals, and nurturing an inclusive culture in school.

KEYWORDS: School inclusion, Assistive technology, Hearing impairment

INTRODUÇÃO

A Educação é o meio facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, além de ser um processo que relaciona o acesso e direitos humanos. Ao se conceder promoção à escola e estabelecer metas de aprendizagem, todos ficam expostos a movimentos de valorização da diversidade que culminam nas diretrizes de Educação para Todos. O despertar da aprendizagem acontece ao se encarar o desafio com vontade, estar num movimento de busca constante, ir em busca de meios e reflexões sobre as possibilidades educacionais.

Pela etimologia, a palavra incluir vem do infinitivo latino *includere*, que, entre outras acepções, significa *inserir, compreender, colocar ou tornar parte de* (Houaiss, 2001). Entretanto, para incorporar a mudança de paradigma que essa ação revela, há que se considerar o percurso da educação especial na perspectiva da inclusão.

Para garantir acesso igualitário e oportunidade de desenvolver habilidades, atingir o máximo possível da autonomia e promover acessibilidade, os sistemas de educação devem ser estruturados de acordo com características, interesses e capacidade de aprendizagem própria dos estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades a fim de organizar possibilidades e conquistas para atingir níveis satisfatórios de aprendizagem.

No Brasil, vários documentos reafirmam esse compromisso mundial de direitos para crianças, jovens e adultos com deficiência ou transtornos e altas habilidades no quadro de sistema regular de educação desde a sua Constituição (Brasil, 1988). Também reiteram a valorização da educação inclusiva o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007).

Assim, nesse contexto, em consonância com a prática inclusiva, a Rede Escolar do Serviço da Indústria – SESI-SP – Brasil, que abrange 175 escolas, instalou um programa de acessibilidade ao estudante com deficiência auditiva, visando promover adequada condição de recepção sonora e interação entre todos os estudantes e da equipe escolar com os estudantes com deficiência auditiva, oralizados e usuários de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear.

Seu objetivo é de promover adequada condição de recepção sonora e interação entre todos os estudantes e da equipe escolar com os estudantes com deficiência auditiva, oralizados e usuários de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A educação de estudantes com deficiência auditiva é um tema bastante preocupante visto que em que vários anos de escolarização não resultam em competência acadêmica. Esses estudantes têm dificuldades diversas no processo pedagógico, mesmo apresentando capacidades cognitivas semelhantes a ouvintes, o que revela a inadequação das práticas inclusivas e reforça a necessidade de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno do estudante com deficiência auditiva.

As crianças com deficiência auditiva, geralmente, têm acesso restrito às informações sonoras, limitando a oportunidade de aprender e significar o mundo à sua volta. Essa limitação pode levar a dificuldades cognitivas, tais como abstração, generalização, raciocínio lógico e simbolização que, embora não estejam relacionadas à deficiência auditiva, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da linguagem. (Lacerda, 2006)

A linguagem verbal é o meio ideal para transmitir conceitos e fornecer elementos para difundir o conhecimento. As metas propostas pela escola regular são necessárias para atingir efetividade na comunicação do estudante com deficiência auditiva e abranger uma ação efetiva de atividades e procedimentos que busquem soluções para as necessidades individuais que resultem em desempenhos acadêmicos e sociais satisfatórios. Caso as atividades propostas não sejam mediadas por uma comunicação

eficiente, todo o processo de ensino-aprendizagem estará comprometido. (Berro *et al*, 2008)

A escola deve garantir o acesso à informação para todos os estudantes. Para possibilitar a inclusão social e educacional com eficiência, é essencial que o professor tenha conhecimento das características da deficiência auditiva e de recursos facilitadores do processo ensino e aprendizagem, além de distinguir as particularidades de seus estudantes.

Ações específicas, incluindo a indicação de recursos tecnológicos para suprir necessidades de comunicação oral, suplementar ou gestual, realizadas por uma equipe multidisciplinar, poderão facilitar o acesso do estudante à informação e facilitar a aprendizagem.

O termo *assistive technology* (tecnologia assistiva) é um termo que, de acordo com Galvão Filho (2009), inclui recursos e serviços que proporcionam o aumento ou a facilitação das capacidades funcionais das pessoas com deficiência.

A utilização dos recursos de tecnologia assistiva deve ser analisada por especialistas competentes para promover ao estudante com deficiência maior independência, qualidade de vida e autonomia em seu aprendizado por meio da potencialização de sua comunicação, de sua mobilidade, do controle de seu ambiente, das habilidades de seu aprendizado, do trabalho e relação com a família, amigos e sociedade.

Para esse público, o Sistema FM se configura como um equipamento de tecnologia assistiva que melhora a recepção do som, principalmente em ambiente em que há distância do interlocutor e dificuldade na recepção sonora do usuário de recursos de amplificação. Esse equipamento favorece a autonomia pessoal e permite que o estudante não fique restrito à possibilidade de somente ter acesso às informações na sala de aula por meio da leitura orofacial.

Conforme descreve Tangerino *et al* (2010), o Sistema FM funciona como um cabo invisível (por meio das ondas de rádio frequência), conectando o microfone que fica

com o professor ao aparelho de amplificação sonora individual (AASI) do estudante com deficiência auditiva.

Na sala de aula, esse aparelho é uma importante e essencial ferramenta para as crianças com deficiência auditiva, pois é o meio mais efetivo para melhorar a captação do sinal da fala e eliminar os efeitos da distância, ruído e reverberação, principalmente em ambiente educacional. (Blasca *et al*, 2006)

O desenvolvimento da oralidade nas crianças com deficiência auditiva é mais lento que em seus pares ouvintes. Em média, cinco meses do desenvolvimento da linguagem oral em uma criança ouvinte equivalem a um ano do desenvolvimento da criança com perda auditiva. Assim, todas as estratégias e recursos que puderem catalisar essa aquisição devem ser explorados na escola inclusiva. (Lichtig *et al*, 2008)

A inclusão do deficiente auditivo oralizado na escola regular deve ter uma atenção ampliada pela Fonoaudiologia Educacional, uma vez que se o estudante não ouvir a instrução do professor, todo o processo educacional pode ficar prejudicado. O professor ao utilizar o Sistema FM terá mais liberdade de transitar pela sala de aula e tranquilidade ao saber que o estudante realmente está recebendo a mesma informação que todos os outros, sem interferências.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

A Divisão de Educação do Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo – Brasil (SESI-SP) abrange 175 Unidades Escolares em 111 municípios. A maioria dos estudantes permanece em tempo integral na escola, o qual é pautado pelo processo de ensino e aprendizagem na abordagem sociointeracionista.

Nessa concepção, as práticas pedagógicas são mediadas pela relação entre os professores e os próprios estudantes, uma vez que a aprendizagem é centrada nos diferentes modos como o sujeito aprende, interage com seu meio cultural e social e se apropria dos bens culturais nele produzidos.

Aos estudantes com deficiências devem ser oportunizadas situações que busquem igualdade para todos. É a partir desse posicionamento que são estabelecidos projetos que contribuam para efetivação de estratégias e possibilidades de acordo com a necessidade de cada estudante.

Este trabalho foi fundamentado pela metodologia da pesquisa-ação, uma vez que as fonoaudiólogas educacionais avaliaram e coletaram dados, ao mesmo tempo em que desenvolveram os procedimentos de pesquisa, numa relação dialógica entre especialistas e estudantes.

De acordo com Thiollent (1996) e Tripp (2005), existem divergências em torno de como se desenvolve a metodologia da pesquisa-ação por consistir em um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo por parte das pessoas ou grupos implicados na observação.

Dessa forma, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação participativa entre o profissional e os estudantes da situação investigada. Seus objetivos consistem em analisar as características dos vários métodos disponíveis; avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou implicações de sua utilização para contribuir para o melhor equacionamento possível do problema, o que possibilita o levantamento de soluções e propostas de ações alcançáveis.

A associação entre pesquisa-ação e aprendizagem possui grande relevância pelo fato de o processo pedagógico estar relacionado com a investigação e por fazer parte de uma atividade planejada num cotidiano dialógico que envolve produção, circulação de informações, elucidação e tomada de decisões, que resultam no aprendizado conjunto. (Romano- Soares, 2012)

Nessa pesquisa, procurou-se desenvolver estratégias de comunicação eficaz para estudantes com deficiência auditiva oralizados e usuários de aparelho de amplificação sonora individual visando estabelecer vínculos entre os estudantes, seus professores e demais colegas. Como resultado, obteve-se melhora em seu processo de aprendizagem, pois foram minimizados os efeitos da perda auditiva.

A pesquisa também foi direcionada para verificação da análise sobre a percepção auditiva do próprio estudante e a do professor antes e após 30 dias da implantação do uso de Sistema FM.

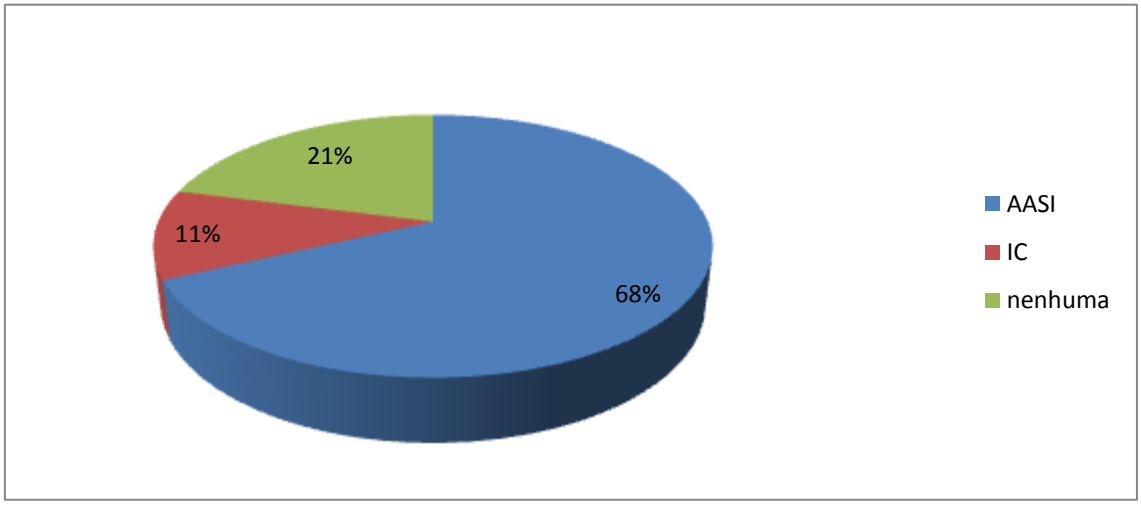
Como proposta de análise dos dados, realizou-se uma avaliação qualitativa e quantitativa, caracterizando uma pesquisa mista, denominada por Moreira (1997). A análise qualitativa tem por objetivo classificar as características da adaptação e interação dos estudantes com os demais. A quantitativa compilar as percepções de uso pelos próprios estudantes e seus professores, por meio de uma escala de valores definida para aplicação em um questionário.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram 112 estudantes de 59 unidades escolares, distribuídas em 45 cidades do Estado de São Paulo, nos ano de 2009, 2010 e 2011. A média das idades dos participantes foi de dez anos, com faixa etária entre 2,9 a 17 anos de idade. Foram aplicados questionários destinados aos coordenadores pedagógicos e realizada avaliação fonoaudiológica dos estudantes. Pela análise dos questionários, constatou-se que 16 estudantes não tinham déficit auditivo, mas sim alteração do processamento auditivo.

Dos 96 estudantes com perda auditiva, 68% utilizavam aparelho de amplificação sonora individual (AASI), 11% tinham implante coclear (IC) e o restante não optou pelo uso de nenhum recurso de tecnologia assistiva, conforme se observa na Figura 1. Todos os estudantes apresentavam a queixa de ruído muito intenso em ambiente de sala de aula. Esse dado corrobora com a pesquisa de Libardi et al (2006), que identificou o ruído como principal fator de dificuldade de entendimento na sala de aula em uma escola de uma cidade do interior de São Paulo.

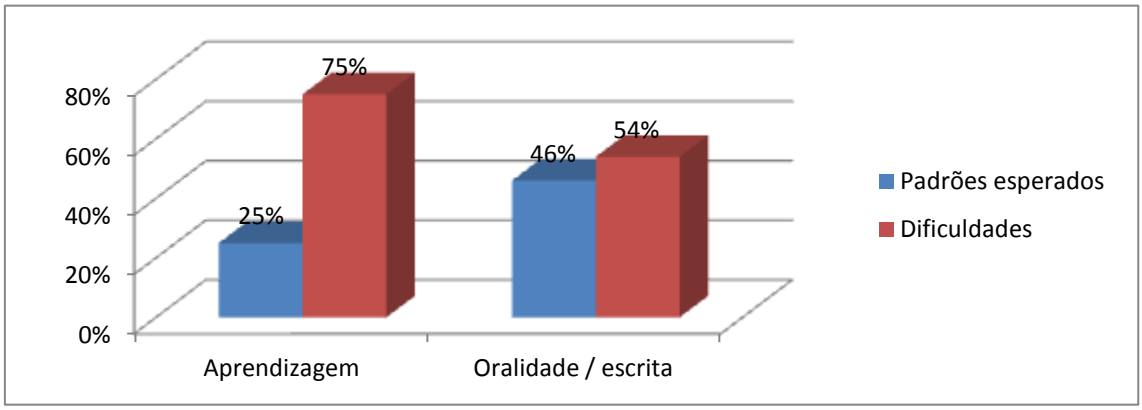
Figura 1: Análise quantitativa sobre a escolha do tipo de amplificação sonora adotada pelos estudantes.



Apesar de a maioria optar pelo uso de amplificação sonora, no dia da avaliação, verificou-se que 67% dos 76 estudantes usuários de amplificação sonora ou implante estavam com a bateria descarregada.

Na avaliação fonoaudiológica, mais especificamente na comunicação oral, constatou-se dificuldade na oralidade e escrita, conforme pode ser analisado na Figura 2. Entre os estudantes com deficiência auditiva, 75% apresentavam dificuldade de aprendizagem, 54% na comunicação.

Figura 2: Análise quantitativa dos resultados das avaliações fonoaudiológicas em relação à eficácia da comunicação oral e escrita, bem como das observações da equipe escolar sobre a aprendizagem



Diante das necessidades elencadas por meio da avaliação individual e das observações colhidas no diagnóstico institucional, foi desenhado o planejamento das ações priorizadas e também estabelecidas às necessidades específicas de cada unidade escolar. O primeiro foco abordado foi o investimento em capacitação da comunidade escolar sobre as características e especificidades da deficiência e a possibilidade de atuação. Para tal, foram desenvolvidos materiais com informações e orientações destinados a familiares e colegas de classe.

Para o professor, investiu-se capacitação geral e distribuição de manual contendo as informações sobre inclusão escolar, desenvolvimento de linguagem e várias formas de se comunicar. Outra temática abordada foi sobre os tipos de perda e qual delas define o estudante como pessoa com deficiência auditiva ou surda ou com perda temporária, bem como com transtorno do processamento auditivo. Os diferentes testes e avaliações auditivas foram explicados com o objetivo de o professor conhecer e identificar informações que realmente se agreguem ao fazer pedagógico. Também foram esclarecidas, entre outras, orientações sobre como utilizar o sistema de FM quais eram os benefícios e dicas para efetivar a comunicação foram ministradas.

Aos pais e à comunidade, foi distribuído um folheto com informações sobre como a família pode ser parceira da escola e auxiliar o filho com deficiência auditiva.

A primeira classificação realizada foi quanto a estudantes oralizados e usuários de amplificação e bilíngues, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foram identificados 109 oralizados, alguns com dificuldades de comunicação bem definidas, conforme observa-se na Figura 2; e outros em uma condição de comunicação ajustada e sem dificuldades, principalmente os estudantes com perda auditiva unilateral.

Os demais eram usuários de Libras, e o ajuste necessário para efetivar a inclusão era o apoio de um tradutor e intérprete da língua de sinais. Esses achados corroboram com os dados evidenciados de Guarinello et al (2006) que relacionaram as principais dificuldades encontradas na educação dos surdos como a falta de conhecimento das estratégias educativas e a dificuldade de o estudante compreender e interagir no contexto escolar junto ao intérprete.

Os três estudantes e suas respectivas escolas acolheram esse profissional que realiza um trabalho facilitador para a efetiva comunicação dos colegas e professores. Nas três escolas, notou-se total interação entre equipe, colegas e o próprio estudante, dos quais a maioria buscava compreender a forma de comunicar, bem como já arriscavam alguns sinais, inclusive em apresentações teatrais da escola.

Um fator preocupante em relação ao uso aparelhos de amplificação sonora individual ou implantes cocleares foi identificado pela equipe de fonoaudiólogos durante as avaliações. A maioria dos estudantes não fazia as manutenções necessárias em seus recursos auditivos e utilizava-os com a pilha descarregada. Para que essa situação fosse minimizada, foi adquirido testador de bateria para todas as unidades escolares, com o objetivo de monitorar a carga da pilha dos aparelhos auditivos e indicar a troca, quando necessário.

Esses dados, que corroboram com as ideias de Oliveira (2002), indicam a necessidade de viabilizar recursos e profissionais capacitados para a implementação de um ambiente educacional inclusivo. Os recursos de tecnologia assistiva contribuíram para organizar e adaptar o ambiente para acolher o estudante com necessidade educacional especial. E o acompanhamento da equipe de Fonoaudiologia Educacional foi essencial para promover a continuidade das ações, traçar e priorizar metas e alimentar a cultura inclusiva na escola, amparando o professor em suas dificuldades, que diminuíram durante o processo.

O planejamento e desenvolvimento das ações foram realizados pela equipe de Fonoaudiologia Educacional, com a adoção do equipamento de frequência modulada para 56 estudantes, visando obter ganhos de comunicação e maior segurança do acompanhamento da aula a partir da atenuação do ruído, distância e reverberação. De acordo com Jacob & Queiroz-Zattoni (2011), o sistema de frequência modulada é um recurso de tecnologia assistiva que permite a acessibilidade ao usuário de aparelho de amplificação sonora ou implante coclear.

A eficiência desse recurso foi avaliada por meio de um questionário adaptado do estudo LIFE Student Appraisal (Anderson & Smaldino, 1998). Após 30 dias da adaptação, os

questionários foram reaplicados e pontuados com as mesmas categorias e quantificações. Cada categoria foi trabalhada em número percentual, e os questionários anteriores foram comparados aos aplicados no período posterior.

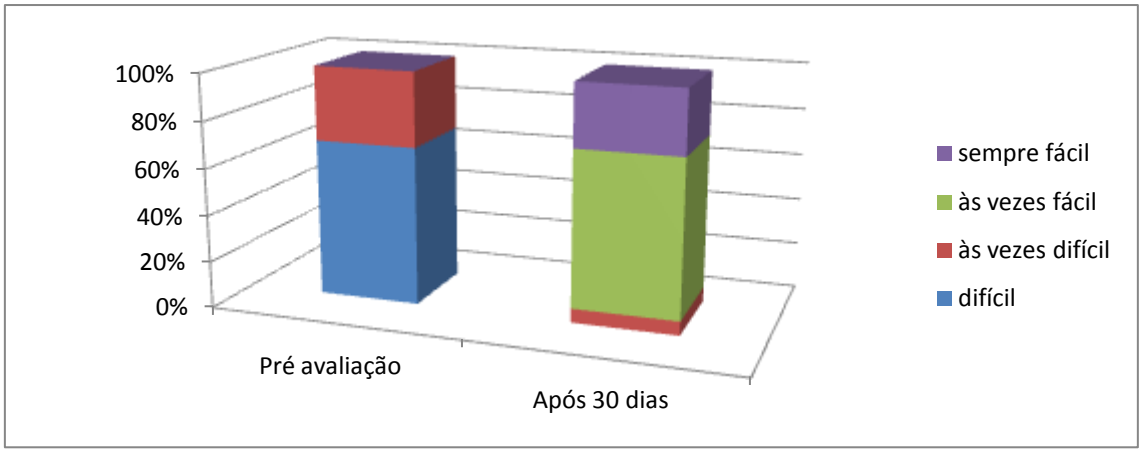
O questionário para os estudantes abordou sobre dificuldade para ouvir e compreender as explicações do professor na sala de aula durante as atividades e quando ele estava escrevendo na lousa e falando ao mesmo tempo. Outros itens pesquisados foram em relação ao ruído causado pelo barulho nos corredores, dos colegas durante a discussão de grupos em sala de aula, ventiladores ou projetores de *slides* no momento de músicas ou filmes e nas situações fora da sala de aula como no ginásio de esportes, convívio no pátio e no refeitório durante as refeições.

A classificação utilizada para análise comparativa entre antes do início do uso e após trinta dias de uso foi: sempre fácil, algumas vezes fácil, algumas vezes difícil, sempre difícil ou não se aplica.

Essa mesma classificação foi mantida para o questionário comparativo das percepções do professor, que abordou o pronto atendimento do estudante em momentos silenciosos, em momentos com excesso de ruído, o acompanhamento de uma conversa ou explicações do professor, compreensão de instruções e conceitos orais, benefícios e mudança da criança com o uso de FM.

Após análise dos dados, foi observado que a percepção do estudante e a recepção sonora ram de 94%, indicando melhora significativa pela mudança da percepção de *sempre* ou *algumas vezes difícil* para *sempre* ou *algumas vezes fácil* tanto na sala de aula quanto nas áreas externas. O restante dos estudantes percebeu melhora discreta entre *sempre difícil* para *algumas vezes difícil*, conforme observado na Figura 3.

Figura 3: Análise quantitativa dos resultados dos questionários de percepção sonora dos estudantes



Em uma análise qualitativa, estudantes e professores perceberam melhora na participação em sala de aula e na socialização com os outros colegas e maior facilidade para o professor perceber o que não foi compreendido do conteúdo ministrado.

De acordo com Lins e Oliveira (2001) e Queiroz-Zattoni (2012), a implementação da tecnologia digital sonora contribui ao ambiente escolar com melhora significativa da captação do sinal de fala. Esses recursos permitem acesso do estudante às informações e garantem a interação social, bem como consequente a aprendizagem.

Dessa forma, após um mês de utilização do Sistema FM, a interação foi o aspecto qualitativo mais marcante e demonstrou um movimento positivo para a inclusão do estudante com deficiência auditiva. O uso desse aparelho é essencial para inclusão do deficiente auditivo no ambiente escolar, visto que assegura ao professor maior mobilidade e segurança de que a informação sonora chegou até o estudante. Esse terá maior autonomia, melhor condição para inclusão e será sujeito ativo na formação de um processo educacional com qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Inclusão do Estudante com Deficiência Auditiva originou-se da necessidade de um novo direcionamento em relação à inclusão na Rede SESI-SP, em uma perspectiva além do investimento em tecnologia assistiva.

Para abranger o sentido mais amplo do significado de promoção da acessibilidade ao estudante, houve a necessidade do olhar diferenciado do professor para modificar seu modo de atuação e, assim, adequar estratégias de ensino que pudessem atender às particularidades de comunicação e escrita dos estudantes com deficiência auditiva.

O primeiro passo dado pelo Sistema SESI de Ensino-SP / Brasil foi realizar o mapeamento dos estudantes com deficiência auditiva, os quais, cada um com sua história e potencialidade, participaram de uma avaliação realizada pela equipe de fonoaudiólogos educacionais.

Após análise dos exames e relatórios, foram detectados os estudantes distribuídos em 59 Unidades Escolares, situadas em 45 cidades do Estado de São Paulo. O Programa foi implantado considerando as especificidades de cada comunidade escolar.

Vale ressaltar a importância de um estudante com perda auditiva ter a possibilidade de escutar e compreender aquilo que foi dito pelo professor, independentemente de sua localização na sala de aula, o que contribui para a compreensão dos conteúdos escolares, além de favorecer independência, segurança e melhoria da autoestima.

Decorrente da constatação de que a maioria dos estudantes necessitava de melhoria na recepção sonora, uma ação objetiva indicada foi a aquisição do equipamento de sistema de frequência modulada.

A expectativa era que o estudante usuário de aparelho auditivo ou implante coclear obtivesse ganhos quanto à qualidade sonora e assim alcançasse o objetivo essencial de propiciar comunicação efetiva e melhor aprendizagem por meio deste equipamento.

A análise técnica individualizada para o estudante com deficiência auditiva é um recurso importante, pois não é somente o tipo de perda auditiva que sinaliza qual é a necessidade educacional, mas também uma série de características como etiologia,

diagnóstico, modo de intervenção, modo de aquisição de linguagem e as escolhas familiares quanto à comunicação que irão caracterizar este estudante como único.

Essa ação, inicialmente, apresentou o escopo de impactar o Sistema FM como um recurso pontual com ganhos para facilitar a percepção sonora do estudante com perda auditiva e diminuir a distância entre ele e o professor, com atenuação do ruído e eco presentes na sala de aula.

No entanto, o Programa desvendou uma gama de possibilidades de investimento no ambiente educacional em relação à falta de informação da equipe escolar no que diz respeito aos caminhos de uma pedagogia inclusiva e à orientação especializada, para facilitar o acesso tanto à informação quanto à comunicação.

A inclusão escolar é um processo gradual, que exige a análise de metas possíveis para alcançar ruptura de paradigmas e implementação de ações. Essas devem buscar resultados efetivos que atinjam a adequação da comunicação e o processo ensino e aprendizado de qualidade para todos.

O uso do Sistema de FM é essencial para a inclusão do estudante com deficiência auditiva no ambiente escolar, na medida em que assegura para o professor maior mobilidade e segurança de que a informação sonora chegou até o aluno. Esse terá maior autonomia, melhor condição para inclusão e será sujeito ativo na formação de um processo educacional com qualidade para todos.

A inclusão educacional depende da junção de esforços da equipe escolar interdisciplinar e da família dos estudantes com deficiências ou transtornos em busca de estratégias que viabilizem o processo educativo.

Concluindo, os recursos de tecnologia assistiva contribuíram para organizar e adaptar o ambiente com o objetivo de acolher o estudante com deficiência auditiva, entretanto o acompanhamento da equipe de Fonoaudiologia Educacional foi essencial para promover a continuidade das ações, traçar e priorizar metas e alimentar a cultura inclusiva na escola, amparando o professor em suas dificuldades, que se modificam durante o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, K., & Smaldino, J. (1998). The listening inventory for education: An efficacy tool. www.hear2learn.com.

Berro, A. G., Brazarotto, J. S., Oliveira, K. F., Godoy, L. A. F., & Buffa, M. J. M. B. (2008) Manual de orientação para professores de crianças com deficiência auditiva: abordagem aurorial. 2. ed. São Paulo: Editora Santos, 73p.

Blasca,W. Q., Ferrari, D.V., & Jacob, R. T. Dispositivos eletrônicos aplicados à surdez: conceitos básicos. (2006). São José dos Campos: Pulso Editorial.
Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf.

Brasil. (1990). Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

Brasil. (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação e Cultura.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf

Brasil. (2007) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Brasília, Ministério da Educação e Cultura.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf

Galvão Filho, T. A. (2009) A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: Machado, G. J. C., & Sobral, M. N. (organizadores) Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora.

Guarinello, A.C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Massi, G., & Paula, M. (2006). A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, 12(3), 317-330. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300003&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382006000300003.

Jacob, R.T.S., & Queiroz – Zattoni , M. (2011): Sistema de frequência modulada. In: Bevilacqua, M.C, Martinez, M.A.N, Balen, S.A., Pupo, A.C., Reis, A.C.M.B., & Frota, S. Tratado de Audiologia. São Paulo: Editora Santos, p. 727-43

Instituto Antônio Houaiss. (2009) Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.

Lacerda, C. B. F. (2006, Maio/Agosto) A inclusão de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas (Vol. 26; n.69, p.163-184).

Libardi, A., Gonçalves, C.G.O., Vieira, T.P.G, Silverio, K.C.A., Rossi, D., & Penteado, R. Z. (2006) O ruído em sala de aula e a percepção dos professores de uma escola de Ensino Fundamental de Piracicaba. Distúrbio da Comunicação; 18(2): 167-78.

Lichtig, I., Couto, M. I. V., & Leme, V.N. (2008). Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases linguísticas. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia 01/2008: 13(3): 251-7.

Lins, F.A.C., & Oliveira, E.S. (2001) A tecnologia dos Sistemas de frequência modulada como recurso para a inclusão do portador de deficiência auditiva no Ensino Regular. Trabalho apresentado no I Seminário ATIID- Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, São Paulo. http:\fsp.usp.br/acessibilidade.

Moreira, M. A. (1997) Ensino e aprendizagem. São Paulo: Moraes.

Oliveira, A.A.S. (2002) Representações sociais sobre Educação Especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 343 f.. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marilia.

Queiroz-Zattoni, M. (2012) Benefício do Sistema de frequência modulada em crianças usuárias de aparelhos de amplificação sonora individual e implantes cocleares. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Fisiopatologia Experimental- Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Romano-Soares, S. (2012) Linguagens na escola: práticas de leitura compartilhada e narrativas escritas. São Paulo. SESI-SP Editora, Coleção Prata da Casa, 240p.

Tangerino, R. de S., Molina, S. V., Amorim, R. B., Bevilacqua, M. C., Lauris, J. R. P., & Moret, A. L. M.. (2010). FM listening evaluation for children: adaptação para a língua portuguesa. Revista Brasileira de Educação Especial, 16(3), 359-373. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300004&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382010000300004.

Thiollent, M. Metodologia da pesquisa-ação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996

Tripp, D. (2005, set/dez) Pesquisa ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo v. 31(3): 443-66.

INTERCÂMBIO INTERNACIONAL DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA AUTOADVOCACIA NO CANADÁ E BRASIL

Taísa Caldas Dantas

taisa.cd@gmail.com

Windyz Brazão Ferreira

windyz_ferreira@hotmail.com

1. Introdução

Este estudo constitui um relato de experiência e tem como foco o intercâmbio internacional de jovens com deficiência no campo da autoadvocacia: quatro jovens brasileiros com deficiência foram convidados a visitar uma organização canadense que promove formação para o exercício da autoadvocacia. Esta experiência foi fruto do intercâmbio acadêmico-científico realizado pela pesquisadora na Organização *People First*, no Canadá em 2011.

O argumento central desse estudo é o de que o período de transição entre a juventude e a vida adulta caracteriza-se como um momento chave para a formação de grupos de jovens autoadvogados, que se reconhecem como sujeitos de direito e são preparados para defender e promover seus direitos.

A visão social sobre as pessoas com deficiência é marcada por um discurso de verdade incapacitante por meio do qual essas pessoas são vistas como 'eternas crianças' mesmo quando estão na fase adulta, o que gera invisibilidade e assenta o solo para falta de oportunidades em geral, para a violação de seu direito à educação, para o não acesso aos bens sociais e culturais e uma série de outras restrições (FERREIRA, 2009; SOARES, 2010; FARIAS, 2011). No caso dos jovens com deficiência, à condição deficiência soma-se a de vulnerabilidade juvenil, as quais juntas circunscrevem suas vidas a um ciclo de limitações e de impossibilidades para seu desenvolvimento humano, educacional, social, laboral, etc. (SILVA, 1997, SOARES, 2010, SODELLI, 2010).

O interesse por esta problemática de estudo em particular surgiu como consequência da nossa participação no grupo de pesquisa "Vozes, Empoderamento e Inclusão da Pessoa com Deficiência", da Universidade Federal da Paraíba, vinculado ao CNPQ. Durante o período de aproximadamente quatro anos temos a oportunidade de

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

conviver com mulheres e homens com deficiência com os/as quais compartilhamos suas experiências de desafios, empoderamento, sucesso acadêmico e na vida pessoal: *elas/eles namoram, estudam, fazem universidade, trabalham, moram sozinhos, viajam*. De forma concomitante, a oportunidade para vivenciar a experiência específica que originou este trabalho surgiu de um intercâmbio acadêmico científico realizado pela pesquisadora no ano de 2011 no Canadá e da parceria com a Associação Carpe Diem, a qual possui uma importante participação no histórico de luta brasileira para que a pessoa com deficiência intelectual tenha voz sobre sua vida e seja protagonista de sua história.

A autoadvocacia é um movimento mundial que emerge na década de 60 no Canadá para lutar contra a opressão histórica vivenciada por pessoas com deficiência e é compreendida como a ação ou expressão da voz de uma pessoa ou um grupo de pessoas em seu próprio nome, sem a intervenção de terceiros. O movimento de autoadvocacia constitui, portanto, um caminho com possibilidades realísticas para romper com a história de exclusão das pessoas com deficiência dos contextos escolar e social, assim como para reduzir as experiências vulnerabilizantes e desempoderantes que sofrem.

No Brasil, este movimento é iniciado na década de 80, mas ainda é pouco conhecido, incentivado e estudado. Raros são os estudos que abordam a pessoa com deficiência no papel de autoadvogada. A literatura brasileira na área de estudos sobre Pessoas com Deficiência predominantemente abordam questões relativas ao diagnóstico ou patologia, políticas públicas ou processo educacionais e, em geral, mantém invisível a histórias de vida e sucesso, as experiências de autonomia e empoderamento dessas pessoas.

A pesquisa que originou este texto pretende contribuir com o campo de investigação sobre deficiências na perspectiva do empoderamento e do protagonismo. Neste artigo, apresentamos a experiência de intercâmbio internacional vivida por quatro jovens com deficiência intelectual - Sabrina, Manoela, Bruna e Bernardo (nomes fictícios) - cujas vozes relevam autoadvocacia e empoderamento como um caminho para a valorização de si, participação social e capacidade de adaptação em contextos culturais distintos, servindo de inspiração para outras/os mulheres/homens com deficiência que buscam vencer as barreiras à autonomia para o exercício de suas escolhas e desejos.

2. Clarificando os conceitos de autoadvocacia, protagonismo e empoderamento

O Movimento de Autoadvocacia emerge na década de 60 como uma reação à exclusão histórica vivenciada pelas pessoas com deficiência e como uma forma de luta para que esse grupo social tenha os seus direitos de cidadania reconhecidos. Parte integrante do movimento de vida independente representa uma ferramenta para que as pessoas com deficiência saiam da condição de desempoderamento e tenham plena participação social.

O conceito de vida independente fundamenta o movimento de autoadvocacia das pessoas com deficiência quando visa desenvolver sua capacidade para gerir a sua própria vida, independente dos desafios que encontrem (RIBAS, 1995). Nesse sentido, o movimento combate a visão da pessoa com deficiência como alguém que "não tem controle sobre seu próprio comportamento, sem condições de agir independentemente no dia a dia e que, portanto, necessita de assistência direta de profissionais e proteção da família durante toda sua vida" (GLAT, 2004, p. 2).

A exclusão da pessoa com deficiência nos vários espaços sociais constitui tema amplamente explorado na literatura sobre este grupo social (JANNUZZI, 1985; SILVA, 1997; GODOY, 2002; FERREIRA, 2004, 2004; GLAT, 1989; MICHELS, 2005). O modelo médico patológico da deficiência é reconhecido na literatura como nocivo ao processo de construção da autonomia de pessoas com deficiência, uma vez que por causa deste modelo esses indivíduos têm sido segregados, isolados, "patologizados" e considerados incapazes, por séculos (GODOY, 2002; FERREIRA, 2003; JANNUZZI, 1985; CAMBAÚVA, 1988; SOARES, 2010; FARIAS, 2011).

A concepção médico-patológica, na qual está enraizada a educação das pessoas com deficiência desde o século XIX e que traz conseqüências até hoje para a vida delas, concebe as pessoas com deficiência como pessoas que têm problemas físicos, mentais sensoriais ou outros que precisam ser curados, tratando-as como "doentes e incapazes" em relação ao modelo de `normalidade` (GODOY, 2002; FERREIRA 2004), segundo o qual são vistos todos aqueles que não possuem deficiência.

O desdobramento da concepção médica na Educação Especial é refletido na ênfase que é dada aos diagnósticos e seus procedimentos técnicos (JANNUZZI, 1985; CAMBAÚVA, 1988; BUENO, 1993). Este foco na condição patológica da deficiência corrobora para que as ações da sociedade e da escola sobre as pessoas com deficiência centrem-se

> na incapacidade da pessoa com deficiência em lugar da pessoa; na sua avaliação diagnóstica em vez da avaliação pedagógica, nos seus limites em lugar das possibilidades, no currículo separado (adaptado) em lugar do currículo comum com mudanças nas práticas de ensino, no seu *isolamento* e *institucionalização* em lugar da formação humana para a vida em comunidade e o exercício da cidadania autônoma e produtiva (FERREIRA, 2009, p. 86)

Ferreira (2009) argumenta que o olhar médico sobre a deficiência assume um lugar prioritário nos desdobramentos das políticas e ações voltadas a este grupo social, influenciando todas as iniciativas no campo da educação e práticas escolares, de forma que o diagnóstico e a incapacidade são colocados acima da própria pessoa e suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a medicalização do processo de ensino-aprendizagem, "a concepção de deficiência torna-se biologicamente determinante e avaliativo" (MICHELS, 2005).

O Movimento de Autoadvocacia nasce exatamente para combater esse contínuo processo de desempoderamento e impossibilidades que afeta a pessoa com deficiência desde seu nascimento (SOARES, 2010; FARIAS 2011). Caracterizado como uma reação à opressão histórica, este movimento opõe-se aos mitos e ideias erradas e impróprias existentes na sociedade acerca das pessoas com deficiência e suas diferenças. Fundamenta-se no seguinte lema:

> Pessoas com deficiência são como outros seres humanos. Pessoas com deficiência querem ser vistas como pessoas valiosas, ter dignidade e respeito, ser aceita pelos outros, participar e ser reconhecida pela sociedade. Neste caminho, pessoas com deficiência são como outras pessoas (...). Cada pessoa é diferente e cada pessoa é um ser humano (WORRELL, p.07, [2007])[61]

[61]Esta é uma tradução do texto: "*People with disabilities are like other human beings. People with disabilities want to be seen as valuable people, to have dignity and respect, to be accepted by others, and to participate and tribute to the comunity. In this way people with disabilities are like other people (...). Every person is different and every person is a human being"* (WORRELL, p. 07, s/d)

O lema do movimento de autoadvocacia, exposto acima, expressa o desejo das pessoas com deficiência de serem vistas como seres humanos e, conseqüentemente, como sujeito de direitos. É exatamente este o fim do movimento da autoadvocacia que visa, sobretudo, oportunizar a construção do papel de sujeito de direitos, tornando cada pessoa com deficiência um advogado de seus direitos e um cidadão em exercício pleno de sua cidadania. Para alcançar tal objetivo, o movimento de autoadvocacia está alicerçado em quatro diretrizes fundamentais, segundo Glat e Fellows (1999 *apud* GLAT 2004), que englobam tanto o aspecto político quanto o educacional:

> ***(1)Eliminação de rótulos:*** a pessoa é considerada em primeiro lugar e não a deficiência, pois o rótulo de deficiente tem um efeito muito limitador e discriminador na vida dessas pessoas.
>
> **(2) *Identidade própria:*** paralelo ao objetivo de eliminação de rótulos, uma das metas do movimento é ressignificar a identidade do grupo constituído pelas pessoas com deficiência, afirmando as suas identidades enquanto indivíduos únicos e singulares.
>
> ***(3)Autonomia e participação:*** um dos grandes objetivos, talvez o maior, da autoadvocacia é proporcionar aos jovens com deficiência independência e autonomia nas decisões que afetam as suas vidas.
>
> ***(4)Defesa de seus próprios direitos:*** um dos pilares da autoadvocacia, como o próprio nome expressa, é desenvolver nas pessoas com deficiência a habilidade para serem porta-vozes de seus direitos, sem necessitarem de pais ou tutores para falar em nome deles.

O presente estudo ilumina que ao tornar-se membro de uma ação para desenvolvimento do papel de autoadvogada/o, a pessoa com deficiência passa a viver um processo de empoderamento porque passa a ter a possibilidade de tornar audível sua voz, necessidades, habilidades, decisões como qualquer outro ser humano, como sujeito de direito.

Interligado à proposta filosófica, científica e social do movimento de autoadvocacia, o conceito de empoderamento emerge em meio a grupos vulneráveis na década de 70 com o fim de promover a participação social igualitária e a democratização política. No Brasil, Sassaki (1997) o traduziu como “empoderamento, fortalecimento, potencialização e até energização”

(p.39) da pessoa com deficiência. Ao discutir a relação do empoderamento com a autoadvocacia no livro *People First: advice for advisors,* Worrell (2010, p.09) afirma que a autoadvocacia proporciona o empoderamento pois:

> Para aprender autoadvocacia, pessoas juntamente com seus pares discutem problemas comuns e encontram caminhos para ajudar um ao outro. Através dessas atividades, pessoas podem aprender uma variedade de habilidades e técnicas cooperativas de resolver problemas. Pessoas desenvolvem auto-confiança, ampliam seus pontos-de-vista, adquirem informação e novas idéias. A presença e participação deles nas decisões que afetam suas vidas e a vida de outros é aumentada [62].

De acordo com o autor, participar e aprender a autoadvocacia possibilita a vivência de espaços de convivência com outras pessoas que possuem problemas semelhantes ou encontram barreiras similares. Dessa forma, juntos, podem apoiar-se uns aos outros e desenvolverem habilidades e competências de cooperação e resolução de problemas, ambos fundamentais para o processo de empoderamento. O exercício gradual da autoadvocacia permite à pessoa com deficiência desenvolver sua autoconfiança e compreensão acerca dos contextos de vida humana, a prepara para buscar informações necessárias e para ter novas ideias. (SOARES 2010)

Nesta pesquisa os conceitos de empoderamento e autoadvocacia se entrelaçam porque ambos são concebidos tanto como um processo coletivo quanto individual que proporciona recursos para que membros e grupos sociais subalternos possam ter voz e direito de participação, nos vários espaços sociais.

No caso de pessoas com deficiência, o empoderamento via exercício da autoadvocacia ajuda a promover o protagonismo e a romper com a condição de fragilidade, de forma que essas pessoas saem do estado de tutela, de dependência e tornam-se sujeitos ativos, que lutam por mais autonomia e autodeterminação (KLEBA e WENDAUSEN, 2009). Afirmar que por meio do empoderamento homens e mulheres com deficiência saem do estado de tutela significa que deixam de ser assistidas/os e, a partir daí, assumem o controle de

[62]Tradução feita do texto: *"To learn self-advocacy, people get together with their peers to discuss common problems and find ways to help each other. Through these activities, people can learn a variety of skills and co-operative problem-solving techniques. People develop self-confidence, broaden their point of view, acquire information and new ideas. Their presence and participation in the decisions that affect their lives and the lives of others is increased (WORRELL, p. 09, 2010)".*

suas ações, inclusive podem passar a vivenciar experiências internacionais e inusitadas em suas vidas, como veremos no relato a seguir.

3. Vencendo o ciclo de impossibilidades: o relato de experiência do intercambio internacional com jovens com deficiência

O relato de experiência, a seguir detalhado, foi fruto de um intercâmbio internacional, no ano de 2012, com jovens com deficiência no campo da autoadvocacia: quatro jovens brasileiros com deficiência foram convidados a visitar uma organização canadense que promove formação para o exercício da autoadvocacia, com o objetivo de conhecer a experiência canadense de autoadvocacia e fortalecer o movimento no Brasil.

O campo de estudo dentro do qual a experiência se deu foi a Organização *People First*, situada na cidade de Vancouver – Canadá. Essa organização emergiu na década de 80 e foi a pioneira no desenvolvimento da filosofia e do movimento de autoadvocacia. A partir dessa organização, os grupos de autoadvogados rapidamente se espalharam por quase todos os países do mundo, fortalecendo a identidade desse grupo social enquanto grupo em defesa do controle de suas vidas.

Esta experiência foi possibilitada através do intercâmbio acadêmico-científico realizado pela pesquisadora na Organização *People First*, no Canadá em 2011, durante a realização de sua pesquisa de mestrado, intitulada "*Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social"*, na qual foi analisada a história de vida de quatro jovens com deficiência, de contextos distintos, e o processo de empoderamento que eles passaram até se tornarem jovens autoadvogados. Nessa ocasião, a pesquisadora teve a oportunidade de passar duas semanas nesta organização, convivendo com as pessoas com deficiência pioneiras no movimento, ouvindo suas historias de vida e traduzindo materiais da língua inglesa sobre autoadvocacia, uma vez que a literatura no Brasil dentro desta perspectiva ainda é escassa. Essa oportunidade resultou em trocas de aprendizados e experiências valiosas, e permitiu que fosse

estabelecido o vínculo entre o Brasil e o Canadá, no que diz respeito ao movimento de autoadvocacia.

Como fruto desta parceria a Associação Carpe Diem, localizada na cidade de São Paulo, a qual desenvolve um trabalho de relevância para a quebra da invisibilidade das pessoas com deficiência intelectual através do grupo de Protagonismo e outras atividades de apoio ao empoderamento, demonstrou interesse em estabelecer vínculo com a organização *People First.* Enviamos, então, um projeto para uma das companhias aéreas brasileiras a fim de conseguirmos recursos financeiros para realizarmos esse projeto. Nesse contexto, o nosso projeto foi aprovado e tornou-se possível a ida de quatro jovens com deficiência intelectual e duas mediadoras para o Canadá, dentre as quais uma é a pesquisadora desse estudo.

Aqui, então, apresentamos essa experiência de intercâmbio internacional vivida pelos jovens Sabrina, Manoela, Bruna e Bernardo (nomes fictícios) a partir de suas próprias vozes, e analisamos como uma experiência como esta contribui para o empoderamento tanto em uma esfera individual quanto coletiva. Os dados foram colhidos através de entrevista semi-estruturada e da observação direta do cotidiano dos jovens durante a viagem. Para tanto, as vozes dos jovens serão analisadas com base nas **quatro diretrizes fundamentais** que alicerçam o movimento da autoadvocacia segundo Glat e Fellows (1999 *apud* GLAT, 2004): (1) eliminação de rótulos, (2) identidade própria, (3) autonomia e participação e (4) defesa de seus próprios direitos.

A experiência de Sabrina

Sabrina nasceu na cidade de São Paulo, tem 25 anos e possui deficiência intelectual. É de classe socioeconômica privilegiada, estudou em escolas especiais, é escolarizada e desde pequena seus pais ofereceram todo o suporte para que ela vivesse um processo de empoderamento e não se tornasse dependente deles por toda a vida. Sabrina tem namorado e uma vida social bastante agitada: frequenta barzinhos, shows, peças de teatro, etc. No momento está trabalhando na Editora Abril e escrevendo um livro sobre a

história de sua vida. Sabrina possui um apartamento e uma de suas metas é adquirir o empoderamento necessário para morar por conta própria.

A vida de Sabrina revela que o posicionamento de seus familiares em relação a sua vida e escolhas foi um fator chave na construção de seu empoderamento. A relação de amizade desenvolvida entre Sabrina e seus pais mostra o apoio que eles oferecem a ela, assim como o respeito que têm por suas decisões, mesmo quando envolvem assuntos relacionados à sexualidade e a morar sozinha.

Sabrina foi escolhida para fazer parte dessa viagem, pois ela participa do Grupo de Protagonismo Juvenil do Carpe Diem e possui um trabalho atuante dentro da Associação. Apesar de usualmente viajar para o exterior com seus pais, essa experiência se tornou inovadora para a jovem, pois a permitiu conhecer um lugar que ainda não conhecia e fazer uma parceria com uma organização internacional que luta pelos mesmos objetivos que ela acredita: *"... Foi a minha primeira vez que eu fui para o Canadá, gostei muito e também fui conhecendo mais o trabalho do pessoal do People First e também gostei dos passeios que fizemos com o grupo".*

Uma dimensão fundamental do movimento de autoadvocacia é a **eliminação de rótulos** (GLAT, 2004), uma vez que os discursos de verdade incapacitantes que pairam na sociedade sobre as pessoas com deficiência, contribui para que elas vejam a si mesmas como pessoas 'diferentes, incapazes, excluídas' e isto se constitui como obstáculo para que elas se relacionem com outras pessoas, de grupos e culturas distintas. Durante a viagem, tivemos a oportunidade de conhecer a cidade de Victoria com um grupo de coreanos, e algo que inicialmente foi recebido com medo, depois se tornou uma oportunidade para amadurecimento, aprendizado e fortalecimento da autoadvocacia.

Na voz de Sabrina vemos a presença deste aspecto da autoadvocacia, na medida em que a jovem rompe com os 'rótulos' preconceituosos a respeito dela mesma e daqueles que estão ao seu redor: *"Gostei muito dos passeios, gostei muito de passar um dia com a excursão que fizemos com os coreanos, a comida deles é gostosa. Foi uma aventura dormir dentro do saco, minha*

primeira vez". Além de conhecer a cidade de Victoria, o "dormir no saco" que a jovem menciona diz respeito a um acampamento que participamos junto com os autoadvogados canadenses, onde tivemos que estar inseridos na cultura deles durante dois dias: dormimos no mesmo lugar, comemos a mesma comida, aprendemos a criar formas para nos comunicar. Durante o encontro, os jovens com deficiência intelectual relataram experiências vividas, suas conquistas, seus desejos para o futuro e a forma como exercem a autodefensoria no dia-a-dia, resultando em um momento de rico aprendizado.

Para Worrell (2010), os encontros de grupos de autoadvocacia contribuem para a formação do protagonismo uma vez que eles contribuem para desenvolver autoconfiança, ampliar seus pontos de vista, adquirir informação e novas ideias, assim como promove a discussão a respeito dos seus direitos. Para Sabrina, os encontros realizados com a organização *People First* tornou-se um momento de reafirmar a sua identidade de autoadvogada e aprofundar os seus conhecimentos, contribuindo para o seu processo de empoderamento através de um dos aspectos chaves do ser autoadvogado, que é aprender a **defender os direitos.**

A respeito desta experiência, Sabrina amplia o seu horizonte de visão para além de si mesma e consegue estar aberta para a diversidade de culturas, nacionalidades, culinárias, raças, etc., buscando se contrapor aos estereótipos que são impostos aos indivíduos para classificá-los (SHIMONO, 2008). O movimento de autoadvocacia se opõe ao padrão de normalidade, com base no qual a sociedade moderna distingue os "normais" dos "anormais", a fim de não naturalizar, como afirma Veiga Neto (2001), essa diferenciação legitimando como norma certa.

A experiência de Manoela

Manoela tem 31 anos, tem síndrome de down e mora na cidade de São Paulo com seus pais e irmãos. Manoela é alfabetizada e estudou apenas em escolas especiais. A jovem é dançarina de dança do ventre, participa constantemente de festivais e competições e trabalha em uma empresa.

Manoela é uma pessoa comunicativa, de temperamento extrovertido, e que se relaciona bem com as pessoas à sua volta. Ela foi criada em uma família de classe média alta com todo incentivo para o seu desenvolvimento intelectual, porém seus pais a criaram de forma protetora e dependente, não oferecendo oportunidades para o seu crescimento emocional.

Manoela foi escolhida para fazer parte da nossa equipe, pois ela também participa do grupo de Protagonismo e frequenta a Associação Carpe Diem há muitos anos. Apesar de Manoela ser acostumada a viajar com seus pais frequentemente, essa viagem em particular constituiu um grande desafio não só para ela, mas principalmente para os seus pais que não permitem que a filha saia sozinha e, por essa razão, ela nunca tinha viajado sem a presença deles. Manoela e sua mediadora lutaram junto aos os seus pais pela autorização para que a filha pudesse viajar sozinha, mas eles não permitiram e a mãe e a irmã da jovem tiveram que participar da viagem, ainda que aconselhadas a não manter muito contato com a filha.

A história de vida de Manoela reflete a realidade de muitas pessoas com deficiência que lutam diariamente em favor da independência e para que as suas vozes sejam ouvidas. Esta realidade é fruto do efeito limitador que um rótulo baseado na deficiência acarreta para a pessoa, o qual vem acompanhado de discriminação, preconceito e, inevitavelmente, a falta de confiança e a baixa estima necessária à autonomização, independência e crescimento de qualquer ser humano na vida adulta.

Neves (2000; 2005) discorre que a ideia inicial da autoadvocacia foi muito difícil para inúmeros pais que criam seus filhos para serem dependentes deles durante toda a vida, uma vez que a família constitui o solo onde é gerado a maior proteção para as pessoas com deficiência. Nesse sentido a autora discorre que dentro de um processo de empoderamento, pessoas como pais, professores, parentes, assumem um papel fundamental, pois à medida que a pessoa com deficiência aprende a falar por si mesma, aqueles que estão ao seu redor precisam aprender a ouvi-las e respeitá-las. Os mediadores devem acreditar veementemente no potencial daqueles que têm deficiências e ajudá-los a garantir o poder sobre suas próprias vidas e sobre o movimento de autoadvocacia.

A família, ao receber uma criança com deficiência, não está apenas ciente da realidade das condições e limitações anatômicas da criança, mas mergulha num sistema de representações (WOORDWARD, 2000) sobre o que é ter e ser uma mulher/homem com deficiência na sociedade. Esse sistema regula a vida daqueles/as que cuidam da criança ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, direcionando, mais além da definição do corpo, normas de tratamento e convivência. Ao resistir e romper com as relações de poder e com o sistema de representações que as sustentam, o indivíduo se torna empoderado:

> *"...Achei boa a parceria que fizemos com o People First porque eles também lutam pelos seus direitos que nem a gente no Brasil no Carpe Diem. Eu só não gostei que a minha mãe e a minha irmã parece que elas não acreditam em mim, que eu sei me virar sozinha pra algumas coisas. Por exemplo, quero arrumar a minha mala sozinha, a minha mochila, etc."*

A voz de Manoela reflete um dos aspectos da autoadvocacia que é o desejo por **autonomia e participação** (GLAT, 2008), ainda que essa autonomia se manifeste de maneira singular em cada individuo: enquanto para uns ser autoadvogado significa estar engajado em algum movimento político, para outros, a autoadvocacia pode ser simplesmente escolher a roupa que vai vestir ou expressar seus desejos perante os membros da família.

Por outro lado, o discurso de Manoela constata que a autoadvocacia das pessoas com deficiência muitas vezes se esbarra em barreiras atitudinais e subjetivas, as quais se manifestam cotidianamente na vida desse grupo social. Atitudes limitantes e constrangedoras da PcD estão presentes em ambientes escolares, bem como diversas instancias sociais e são apresentadas na forma de estereótipos, ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, dentre outros (LIMA, TAVARES, 2009). O sentimento de dor de ser "ignorada" ou "não respeitada" é ainda mais grave do que algumas formas desmascarada de exclusão, pois o preconceito e a discriminação afetam a pessoa vítima de modo velado, mas de forma profunda. Apesar disso, Manoela não se sente vítima deste preconceito. Ao contrário, ela busca os recursos para assegurar sua independência e autonomia dentro do espaço familiar.

A experiência de Bruna

Bruna tem 21 anos, tem síndrome de down e mora com seus pais e irmãos na cidade de São Paulo. Bruna estudou até o ensino médio em escola regular, é alfabetizada e possui diploma de conclusão. Além da escola, Bruna já fez alguns cursos na área de gastronomia além de aula de dança e artes. A jovem trabalhou por um tempo em uma rede de restaurantes, porém no momento está desempregaga. Bruna cresceu em uma família de professores universitários e sua mãe a estimulou desde pequena a se desenvolver intelectualmente, mas por outro lado, não ofereceu condições para que a filha construísse independência emocional. Bruna foi escolhida para integrar a equipe da viagem, devido sua atuação no grupo de Protagonismo e participação no Manual de Acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual[63] escrito por alguns jovens do Carpe Diem.

O apoio e liberdade concedidos pela família de Bruna desde criança, permitindo que ela expressasse os seus desejos, sonhos, vontades e realizasse os seus projetos de vida, ajudou-a a desenvolver uma **identidade própria,** dimensão esta indispensável do exercício da autoadvocacia. Bruna tem uma personalidade forte e conseguiu descobrir o seu o valor enquanto pessoa humana, suas virtudes, qualidades, refletindo que a deficiência constitui um detalhe de sua vida, mas não a sua identidade, que é "complexa, fluida, mutável (HALL, 1996)".

Por outro lado, o incentivo ofertado pela família não foi suficiente para que a jovem desenvolvesse independência emocional e esta viagem adquiriu uma importância valiosa na construção de seu empoderamento, principalmente no que diz respeito a quebra da dependência familiar:

> *"....Pra mim essa viagem com o grupo do protagonismo foi muito importante porque eu acabei pegando uma experiência por viajar sem os meus pais,de poder conhecer pessoas diferentes, de poder ter mais autonomia nas minhas escolhas e conhecer o pessoal do people first e poder ouvir deles a experiência que eles tem com o trabalho e com outros assuntos eu acabei ficando mais madura com novos desafios acho que agora posso falar que sou adulta com muitas grandes responsabilidades e com muita autonomia"* .

A construção de uma identidade própria foi essencial para que Bruna pudesse criar autoestima, autoconfiança e assim desenvolver um dos aspectos chaves da

[63] O manual se intitula "*Mude o seu falar que eu mudo o meu ouvir",* foi escrito nas línguas portuguesa e inglesa e lançado no ano de 2011 no Brasil e na ONU – EUA.

autoadvocacia que é **autonomia e participação.** A jovem mostra a alegria de viajar sozinha e o desejo de ser cada vez mais protagonista de sua vida e escolhas, revelando um dos objetivos do movimento de autoadvocacia que é combater a visão da pessoa com deficiência como alguém que não tem controle sobre seu próprio comportamento, sem capacidade de fazer escolhas e que, portanto, está sentenciada a viver eternamente dependente de alguém (GLAT, 2004).

A fala de Bruna reflete a base da autoadvocacia, pois ao ter confiança em si, em suas habilidades, e desejando ser cada vez mais independente, o indivíduo ganha força para resistir às relações de poder que o assujeitam. Nessa experiência internacional se pode identificar indícios de seu empoderamento, uma vez que ainda que emocionalmente dependente dos pais (ela tinha que telefonar todos os dias para casa), Bruna rompe com as relações de poder exercidas por sua família sobre a sua vida. A esse respeito, Foucault (1979/2006) discorre que as relações de poder estão inseridas nas múltiplas redes de relações sociais, como família, escola, igrejas, e atuam como uma força que coage, controla e disciplina o indivíduo. Nesse mesmo sentido, o autor defende que sempre que "há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência" (FOUCAULT, 1979, p. 24) e, ao romper com essas relações de poder o indivíduo se torna empoderado. No caso de Bruna, ao resistir à situação de dependência e proteção manifestado no seio de sua família, ela rompe com o rótulo de incapaz e parte para uma experiência de desafios e crescimento.

A experiência de Bernardo

Bernardo tem 31 anos, tem síndrome de down e mora com seus pais na cidade de São Paulo. Bernardo estudou em escolas especiais e cursou o ensino médio em escola regular. Ele trabalha há vários anos em uma grande loja do Shopping Center e é muito dedicado no que faz. Bernardo foi criado em uma família que o incentivou a ser independente, ofereceu oportunidades para que ele se desenvolvesse e assim se tornou um jovem alegre, divertido, de fácil relacionamento e que se adapta bem a situações diversas. Bernardo foi escolhido para vivenciar esta experiência devido ao seu engajamento no Grupo de Protagonismo e também por ser um dos escritores do Manual de Acessibilidade.

Durante a viagem Bernardo se apresentou como um jovem maduro, saudável emocionalmente e conseguiu transpor barreiras culturais e linguísticas para se relacionar com pessoas de diferentes nacionalidades. Assim como Bruna, a fala de Bernardo revela a presença de uma **identidade própria** e reconhecimento de si na convivência com seus pares, ainda que dentro de um contexto distinto: *"... Para mim foi muito bom encontrar várias pessoas diferentes como nós. Eu gostei de trabalhar em grupo. E foi legal passar o dia com eles, demos muita risada".*

A participação nas atividades desenvolvidas pela Associação da qual faz parte oportunizou à Bernardo o conhecimento dos seus direitos e deveres e colocou-o em contato com um universo de oportunidades e ferramentas necessárias para que aprendesse a "determinar suas metas, defender seus interesses (...) e advogar a necessidade de ser ouvido" (NEVES, 2005, p. 40), construindo assim a sua identidade de autoadvogado. Segundo Worrell (2010), participar e aprender a autoadvocacia possibilita a vivência de espaços de convivência com outras pessoas que possuem problemas semelhantes ou encontram barreiras similares, neste caso, pessoas com deficiência intelectual, ainda que de países e culturas distintas.

A vivência de Bernardo nesta experiência internacional também traz um aspecto essencial do ser autoadvogado que é a sua autonomia e participação, resultando em sua inserção em espaços que trazem sentido para a vida social, na perspectiva da coletividade e no combate ao isolamento (SOARES, 2010). Para Bernardo, um dos aspectos mais importantes da viagem foi a oportunidade de conhecer novos lugares e ter a liberdade para decidir o que fazer:

> *"O que eu mais gostei foi que no dia 20/11 que fomos comemorar o meu niver e no dia seguinte fomos na montanha de neve. Também gostei de passear na ilha Victória. Curtimos os passeios e fomos ver a praia de Vancouver. Sempre fizemos votação para ver que passeios a gente ia fazer e a maioria decidia".*

Durante a viagem, todos os passeios e lugares que queríamos conhecer não eram decididos pelas mediadoras, mas pelo próprio grupo que na condição de autoadvogados, teriam que fazer decisões a partir do que a maioria decidisse. Nas palavras de Park, Monteiro e Kappel (2005) autoadvocacia significa fazer escolhas e também arcar com as suas consequências e Bernardo indica a apropriação deste conhecimento na medida em que faz escolhas conscientes. Este aspecto também se compatibiliza com o

empoderamento definido nas palavras de Gonh (2004) como um processo de desenvolvimento de potencialidades para que a pessoa se torne capaz de direcionar a sua vida de acordo com seus sonhos e desejos. Ao desenvolver a capacidade de realizar simples decisões, pessoas com deficiência vão se empoderando e se tornando protagonistas dos aspectos que dizem respeito às suas vidas.

Outro aspecto da importância de fazer escolhas é aprender a lidar com suas próprias frustrações e quando essas escolhas são realizadas em grupo é preciso aprender a lidar com as diferenças também. Bernardo teve a oportunidade de vivenciar isto, como esclarece em seu discurso: *"O que eu não gostei foi que eu deixei as minhas meias e cuecas lá. Também não gostei de levar um bolada de neve no casaco. Fiquei bravo com toda a razão..."* Essas oportunidades de lidar com um erro pessoal ou com possíveis conflitos dentro de um grupo, constituem indícios de um sentido de autodefesa, uma vez que "para aprender autoadvocacia pessoas juntamente com seus pares discutem problemas comuns e encontram caminhos para ajudar um ao outro (WORRELL, 2010), assim como descobrem soluções para viverem em meio a diferenças.

Conclusões

Este estudo foi realizado com o foco de relatar a experiência de intercâmbio internacional vivido por quatro jovens com deficiência brasileiros, a partir de suas próprias vozes. Como fruto de um intercâmbio acadêmico-científico realizado pela pesquisadora durante o seu mestrado, os jovens com deficiência foram convidados a visitar a organização *People First*, no Canadá, que promove formação para o exercício da autoadvocacia, com o objetivo de conhecer a experiência canadense e fortalecer o movimento no Brasil.

Discutimos o contínuo processo de segregação, negação de direitos e exclusão social em que está submerso o grupo social constituído pelas pessoas com deficiência e a importância do movimento da autoadvocacia como um movimento que possibilita e favorece o empoderamento das pessoas com deficiência e de ruptura com uma cultura de desvalorização cujas raízes estão no modelo médico patologizante e incapacitante da pessoa com deficiência. Este ciclo de desempoderamento marca, de forma ainda mais veemente, os jovens com deficiência que constituem um grupo multiplamente

vulnerável, pois tanto a condição de deficiência quanto de juventude aumenta o grau de vulnerabilidade à exclusão social, educacional, laboral, etc, e reduz as chances de participação e de desenvolvimento da autonomia e independência necessárias à vida adulta plena (SOARES, 2010; GLAT, 2004; FERREIRA, 2004).

A autoadvocacia, como um movimento organizado, se coloca como oposição a essas situações de opressão vivenciadas por pessoas com deficiência em todo o mundo. O objetivo desta filosofia de vida é exatamente resgatar o valor que as pessoas com deficiência possuem enquanto seres humanos e fazê-las autoras de suas próprias histórias. Este movimento torna audível a voz das pessoas com deficiência que permaneceu emudecida por tanto tempo, dando-lhes a oportunidade de viverem de forma autônoma, sem a intervenção de terceiros. (GARNER, SANDOW, 1995; GLAT, 2004; NEVES, 2005; SOARES, 2010).

A participação em grupos de autoadvocacia é de grande importância para a construção da autonomia pessoal e do fortalecimento da identidade coletiva do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência (WORRELL, 2010), pois ao se apoiarem mutuamente as suas vozes se tornam fortalecidas e audíveis, quebrando assim os mitos e estigmas que há sobre as pessoas com deficiência, traduzidos na inabilitação para a aceitação social plena.

Para o grupo de jovens com deficiência brasileiros, vivenciar esta experiência de intercâmbio internacional, longe de suas famílias, foi um momento de rico aprendizado e constituiu um caminho para aprofundar o empoderamento em que vivem. Além de favorecer a participação social em uma cultura distinta, foi uma oportunidade para que eles expressassem os seus desejos, adquirissem responsabilidade, escolhessem o que queriam comer, vestir, conhecer, quebrando o círculo vicioso no qual não há espaço para a pessoa com deficiência ter voz ou decidir sobre questões simples que dizem respeito à sua vida (Glat, 1989).

Para a jovem Sabrina, esta foi uma experiência inovadora porque a permitiu vivenciar situações que usualmente no Brasil, devido à sua condição social, não viveria junto da sua família como: dormir em um saco; fazer uma excursão com um grupo de coreanos; andar de transportes alternativos como ônibus, trem, metrô, etc. Através desta oportunidade, a jovem amplia o seu horizonte de visão para além de si mesma e

consegue estar aberta para a diversidade de culturas, nacionalidades, culinárias, raças, etc., revelando-se como uma pessoa empoderada, emocionalmente equilibrada e de fácil adaptação a contextos sociais tão distintos de sua realidade.

No que diz respeito à Manoela, jovem extrovertida, alegre, de fácil relacionamento e com um enorme desejo de se tornar independente, a viagem não teve a mesma alegria e significado uma vez que seus pais não conseguiram romper com a proteção excessiva e sua mãe e irmã participaram também da viagem. Apesar de Manoela ter vivenciado os mesmos momentos de lazer e encontros com os grupos de autoadvocacia, a jovem não deixa de expor a sua indignação e revolta pelo fato da mãe não ter permitido que ela estivesse sozinha como os amigos e vivenciasse situações simples, mas de grande importância para ela, como arrumar a mala ou decidir o que queria vestir. Por outro lado, tal experiência foi também essencial para o seu empoderamento, uma vez que fortaleceu nela o desejo de lutar para que a sua voz seja valorizada e buscar os recursos para assegurar sua independência e autonomia dentro do espaço familiar.

Para Bruna, jovem inteligente, amante da leitura e conhecedora do mundo, a viagem contribuiu para a sua autoadvocacia no que diz respeito a romper com a dependência emocional com a sua família. Foi um grande desafio para a jovem ficar pela primeira vez tantos dias longe do conforto do seu lar, o que a fez viver momentos difíceis de saudade. Por outro lado, até o final da viagem, Bruna se revela como uma guerreira autoadvogada e expressa a sua alegria em vivenciar esta experiência, que para ela foi um momento de grande crescimento, pois a possibilitou conhecer a si mesma como mulher adulta, com responsabilidades e protagonista de sua vida e escolhas.

No que se refere à Bernardo, esta experiência internacional foi reveladora do potencial que o jovem autoadvogado tem dentro de si: uma pessoa madura, saudável emocionalmente e que conseguiu transpor barreiras culturais e linguísticas para se relacionar com pessoas de diferentes nacionalidades. Um dos aspectos mais importantes para ele nesta viagem foi a oportunidade de conhecer novos lugares, o que resultou em grande inserção social e também a possibilidade de exercitar o seu poder de escolhas

juntamente com o grupo a respeito do cronograma de atividades que queriam realizar. Para Bernardo, aprender a lidar com os benefícios e consequências de suas escolhas e também com as diferenças existentes dentro do grupo, foram dois fatores que contribuíram para o seu crescimento e empoderamento pessoal.

Com base no exposto a partir da experiência de intercâmbio internacional relatada, este estudo evidencia que a interação entre pessoas com deficiência de contextos culturais, sociais e econômicos distintos, contribui para o fortalecimento do empoderamento tanto na esfera pessoal de cada jovem, quanto na esfera coletiva do movimento de autoadvocacia no mundo, uma vez que a troca de experiências e conhecimentos os une enquanto grupo com uma identidade própria e única, que luta pela vivência do "nada sobre nós sem nós" em suas vidas, ainda que em realidades diferentes.

Referências

BUENO, J. C. S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial.** 1988. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Gênero e deficiência:** uma história feminina de ruptura e superação de vulnerabilidades. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa: UFPB, 2011.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Aprendendo sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência:** guia de orientação a família, a escola e a comunidade. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.

_____. **Invisibilidade, crenças e rótulos:** reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN FAMÍLIA, AGENTE DA INCLUSÃO, Salvador, 09 a 11 de setembro, 2004. **Anais**... Salvador: Federação da Síndrome de Down, 2004.

_____. **EJA e Deficiência:** estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Márcia Angela (org.). Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____**.A ordem do discurso.** São Paulo: Leituras Filosóficas, 1996.

GARNER, Philip; SANDOW, Sarah. **Advocacy, Self-advocacy and Special Needs.** London: David Fulton, 1995.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a você:** depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. **Auto-defensoria / Auto-gestão**: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional. Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, disponível em CDRom. Belo Horizonte/MG, 2004.

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista:** recomendações internacionais e normas oficiais. São Paulo: Mackenzie, 2002.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

KLEBA, Maria Elizabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento:** processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. In: Saude soc. vol.18 no.4, São Paulo: 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400016&lang=PT

LIMA, Francisco J. TAVARES, Fabiana. **Barreiras Atitudinais:** obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Barreiras%20Atitudinais.pdf>, 2009.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Vol.11. no.2. Marília: 2005.

NEVES, Tânia Regina Levada. **Movimentos sociais, auto-advocacia e educação para cidadania de pessoas com deficiência mental.** São Carlos: UFSCAR, 2000. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

_____. **Educar para a cidadania:** promovendo a auto-advocacia em grupos de pessoas com deficiência. São Carlos: UFSCAR, 2005. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

PARK, Peter; MONTEIRO, Althea; KAPPEL, Bruce. **The history and the dream.** Winnipeg: People First of Canada, 2005.

RIBAS, João B. Cintra. **Viva a diferença! Convivendo com nossas restrições ou deficiências.** Editora Moderna: São Paulo, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e Trabalho:** caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. São Paulo: s.n, 2008. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A política e a epistemologia do corpo normalizado.** *Espaço:* informativo técnico-científico do INES. n 8 (agosto-dezembro- 1997) – Rio de Janeiro: INES, 1997.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. **Nada sobre nós sem nós:** formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia. João Pessoa: UFPB, 2010. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SODELLI, Fernanda Guilardi. **Questões invisíveis e as histórias contadas por jovens:** deficiência intelectual e vulnerabilidade ao HIV/aids / Fernanda Guilardi Sodelli – 2010.

VEIGA-NETO,J. **Incluir para excluir.** In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de babel:** políticas e poéticas das diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORRELL, Bill. **People First:** advice for advisors. Downsview, Ontario, 2010.

_____. **People First:** leadership training manual. Toronto, Ontario, 2007.

VISIBILIZANDO OS POTENCIAIS COMUNICATIVOS DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL PELA VIA DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula

Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES
Rede de Ensino Superior Doctum
PPGE/UFES [64]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as questões de invisibilidade socioeducacional dos alunos com deficiência e os impactos negativos advindos das práticas pedagógicas desvinculadas das necessidades específicas dos referidos alunos, e descrever os processos comunicativos, mediados pela Comunicação Alternativa e Ampliada-CAA de uma aluna que apresenta severos comprometimentos motores e de fala decorrentes da Paralisia Cerebral. As fragilidades das práticas pedagógicas da escola e dos professores, em relação à escolarização dos alunos com severos comprometimentos motores e de fala decorrem, em grande medida, do desconhecimento das formas de comunicação expressiva e receptiva desses sujeitos, sobretudo, pelos seus potenciais interlocutores e do desconhecimento da existência e/ou do uso de recursos de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa e Ampliada como facilitadores dos processos comunicativos e do acesso ao currículo escolar. As discussões e reflexões propostas no texto advêm dos resultados preliminares de uma investigação em nível de doutorado que se ancora metodologicamente na pesquisa ação colaborativo-crítica. Os estudos realizados sob esta perspectiva teórica assumem a crítica reflexiva como estratégia que favorece a transformação das práticas educacionais. O aporte teórico se assenta nas contribuições de Bakhtin (2006), Vigotski (2007) e Vasconcelos (1999) por possibilitarem a compreensão de que a linguagem se constrói a partir da não aceitação de uma língua como um conjunto de regras fono-morfo-sintáticas. As intervenções-ações realizadas no lócus de investigação buscaram implementar a CAA no contexto

[64] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

escolar e visibilizar os potenciais comunicativos e de aprendizagem da aluna investigada. A inserção das pranchas de comunicação possibilitou a realização de trocas comunicativas, tanto no contexto do Atendimento Educacional Especializado, quanto na sala de aula e favoreceu aos professores a apropriação de outros saberes e fazeres rompendo, gradualmente, os desafios e os sentimentos de "incompetência e impotência" em relação ao ensino, aprendizagem e avaliação da aluna foco do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação Alternativa; Inclusão escolar; Aprendizagem

ABSTRACT

KNOWING THE COMMUNICATIVE POTENTIAL OF A STUDENT WITH CEREBRAL PALSY THROUGH ALTERNATIVE COMMUNICATION

This paper aims to reflect on issues of social and educational invisibility of students with disabilities and the negative impacts arising from the pedagogical practices unrelated to the specific needs of these students, as well as describe the communicative processes, mediated by Communication Augmentative and Alternative for one schoolgirl who has severe disabilities speech and motor impairment resulting from cerebral palsy. The weaknesses of the practices of schools and teachers in relation to the education of students with speech severe disabilities and motor impairment arise largely from the lack of communication forms expressive and receptive of these people, especially for their potential interlocutors and lack of knowledge and / or use of resources Assistive Technology/Augmentative and Alternative Communication as facilitators of communication processes and access to the curriculum. The discussions and reflections proposals in the text are derived from the preliminary results of an investigation at the doctoral level that is anchored methodologically in critical collaborative action research. Studies conducted under this theoretical perspective assume that the reflexive critique is a strategy that favors the transformation of educational practices. The theoretical framework is based on the contributions of

Bakhtin (2006), Vygotsky (2007) and Vasconcelos (1999) because they allow for the understanding that language is built out of non acceptance of a language as a set of rules phono- morpho - syntactic . The Intervention - performed action in the locus of research sought to implement the CAA in the school context and visualize potential communicative and learning of student investigated. The insertion of the communication cards enabled the realization of communicative exchanges, both within the Service Specialized Education, and in the classroom with the teachers, and favored the appropriation of other knowledges and practices breaking gradually challenges and feelings of " incompetence and impotence " in relation to teaching , learning and assessment of student focus of the study.

KEYWORDS: Alternative Communication; School inclusion; Learning

INTRODUÇÃO

O artigo, em tela, tem como objetivos *problematizar* as questões de invisibilidade socioeducacional nas quais estão imersos os alunos com severos comprometimentos motores e de fala e; *descrever* os processos comunicativos e interacionais de uma aluna com Paralisia Cerebral sem fala articulada, mediados pela Comunicação Alternativa e Ampliada, no contexto da escola de ensino comum.

O progressivo aumento de matrículas de alunos com deficiência, especialmente os que têm severos comprometimentos motores e de fala, em escolas de ensino comum, tem convocado estudiosos e educadores a discutirem, com maior ênfase as questões que envolvem o ensino a aprendizagem e a avaliação dos referidos alunos. Essa previsibilidade quanto ao gradativo aumento de matrículas de alunos severamente comprometidos, no ensino comum, indica a necessidade de implementação de políticas de formação a fim de desmitificar a visão construída no imaginário social de que estes sujeitos não apresentam potenciais de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico.

Quando os comprometimentos incluem a ausência da fala, as fragilidades das práticas pedagógicas da escola e dos educadores, em geral, se relacionam com o desconhecimento das formas de comunicação expressiva e receptiva dos alunos, em suas intenções comunicativas diárias; com o desconhecimento da existência e/ou uso de recursos de Tecnologia Assistiva/CAA como facilitadores aos processos comunicativos e ao acesso do currículo no contexto escolar; e com a pouca discussão, no âmbito educacional, quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem, como fundamento balizador à compreensão de que existe língua, fala e diálogo em um corpo que não "fala". Isso remete à concepção oralista e escriturística 65, hegemonicamente internalizada em nossa sociedade, que fez sobressair a ideia de impossibilidades educativas em sujeitos sem linguagem oral e escrita.

A presença hegemônica de uma pedagogia pautada na escriturística e na oralidade, nos remete a Bakhtin (2006, p. 16), quando escreve que: "Os imperativos pedagógicos não deixam de ter influência sobre a prática do lingüista, na medida em que se procura transmitir um objeto-língua tão homogêneo quanto possível". Essa homogeneidade, nas situações educativas escolares, deixa à margem aqueles que não se compatibilizam com os modelos formais de língua e linguagem internalizados pelos professores.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O entendimento equivocado sobre o termo Paralisia Cerebral leva os que têm pouca ou nenhuma informação acerca desta deficiência a pensarem que os sujeitos acometidos por ela têm o cérebro parado e, por isso, não tem possibilidades de pensar, sentir e agir. Melo e Martins (2004) chamam-nos a atenção que a maioria das informações sobre a Paralisia Cerebral, quando chegam à comunidade escolar, são quase, em sua totalidade, de natureza clínica e sem associação com o contexto educacional. Os autores escrevem que:

> Muitas vezes, o aluno com paralisia cerebral é tratado como um ser incapaz, como inútil e, até mesmo, como uma pessoa deficiente mental, sem que isto seja uma realidade. Tal fato decorre não apenas do uso da terminologia, mas do próprio desconhecimento de alguns profissionais - entre estes os professores – acerca dessa deficiência física e dos recursos pedagógicos que

65 Trago de Certeau, 1998, da obra: "A invenção do cotidiano", a expressão "escriturística", quando descreve os limites impostos por uma economia escriturística que supervalorizou o texto escrito, em detrimento de outras formas de expressão. A concepção oralista também se insere nesse contexto limitante, para outras formas de expressão.

> podem ser utilizados para aferir, ou mesmo potencializar, o seu processo de ensino-aprendizagem (MELO; MARTINS, 2004, p.83).

O correto entendimento do termo, além de minimizar os efeitos que este, comumente imprime aos que o desconhecem, contribui para a quebra de estereótipos e preconceitos, atribuídos em nome da deficiência propiciando, assim, mudanças de concepção e de práticas pedagógicas. É fato que isso decorre, em grande medida, à herança do modelo médico da deficiência que ainda hoje influencia o olhar da comunidade escolar, especificamente do professor, sobre o aluno com deficiência (MELO; MARTINS, 2004). A despeito disso, no cenário social onde se discute amplamente sobre o direito à comunicação e sobre o direito de acessar os conhecimentos em igualdade e equidade de oportunidades, os recursos que provêm da Tecnologia Assistiva-TA 66, dentre eles a Comunicação Alternativa e Ampliada-CAA [67], ganharam destaque.

A CAA tem por objetivo diminuir as dificuldades ou assegurar condições de acessibilidade comunicativa às pessoas sem fala ou escrita funcional que estejam impedidas de se comunicarem, parcial ou totalmente, devido a danos neurológicos, emocionais ou cognitivos, resultantes de quadros como Paralisia Cerebral, autismo, surdocegueira dentre outros fatores. Conforme Bersch e Schirmer, (2005), a CAA busca, por meio da valorização de todas as formas expressivas dos sujeitos sem fala funcional, construir e ampliar suas vias de expressão e compreensão.

Embora pouco utilizada pelos professores, a CAA vem se constituindo como principal recurso para os processos de ensino e aprendizagem e via de acesso ao currículo escolar, sobretudo quando estes recursos se colocam como uma estratégia e metodologia movimentados pela linguagem. O contexto de reconfiguração teórico-metodológica e as mudanças de paradigmas quanto às questões da linguagem e de existência de língua em sujeitos não oralizados contribuíram para que estes recursos, antes usados em

66 Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o conjunto de **Recursos e Serviços** que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover **Vida Independente e Inclusão**.

67 Encontramos, também, na literatura as expressões: Comunicação Suplementar e Alternativa ou Comunicação Aumentativa e Alternativa. Para Tetzchner e Martinsen (2000) a comunicação é aumentativa quando o sujeito usa outros meio para **complementar** sua a fala, não substituindo totalmente. Quando utiliza outros meios para comunicar no caso de ausência de fala articulada a comunicação será **alternativa**.

ambientes exclusivamente clínicos e terapêuticos, ganhassem visibilidade em outros espaços como a escola.

No entanto preocupa-nos o discurso, por parte dos professores, que ainda evidenciam suas dificuldades em atuar, pedagogicamente, com alunos que apresentam severos comprometimentos motores associados à ausência de fala funcional. Com isso, não deixamos de considerar as condições objetivas que devem ser dadas pelos sistemas de ensino, configuradas tanto pela oferta de recursos materiais quanto pelos processos de formação continuada de todos os que atuam no contexto de inclusão escolar.

É importante ressaltar que as condições objetivas para que os alunos com severamente comprometidos na fala constituam e desenvolvam a linguagem, só terão sentido se considerarmos que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007). Ou seja, nenhum recurso material, por mais tecnológico e grandioso que seja, poderá produzir desenvolvimento se as situações de aprendizagem não forem adequadamente mediadas, considerando o contexto social e cultural dos alunos.

Em Vigotski (2000) podemos encontrar a sustentação teórica para o uso funcional da CAA, quando este argumenta que, "Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que [possam] exercer um papel correspondente ao da fala nos homens" (p.33). O autor argumenta, quanto à linguagem, que esta independe do som e, também, da natureza do material que utiliza. Assim, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não está atrelado à capacidade de oralizar/falar. Apesar de a CAA possibilitar uma ação mais autônoma e até independente na interação social, os sistemas que compõem este tipo de comunicação não substituem a fala e "Nem garantem tempo real no jogo dialógico e nem prescindem da mediação do outro (GIL, 2009, p. 88).

A concepção de sujeito como um ser histórico e social, concebida por Vigotski (2000; 2007) confere à linguagem um papel crucial perante o desenvolvimento humano enquanto mediadora e constitutiva do sujeito e é por meio da interação entre sujeitos, mediada pela linguagem, que esse sujeito se hominiza. Nesse sentido, o principal ponto

de ancoragem para aqueles que acreditam que existe fala, mesmo na ausência da oralidade, surge da importância atribuída por Vigotski (2007) quanto à linguagem nos processos cognitivos.

Apesar dessas concepções e pressupostos se constituírem como fundamentos básicos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, estes, por vezes, são desconsiderados nas práticas escolares quando os sujeitos apresentam severos comprometimentos na fala. Vemos assim que os fatores múltiplos contextuais de interpretação, incluindo o sujeito que fala e não mais, resumindo-os a uma linguagem concebida somente como um conjunto de regras fono-morfo-sintáticas, suscita outras novas possibilidades de investigações teórico-práticas nos contextos escolares (HAGE, 2004).

No que diz respeito à comunicação, aqui concebida como processos de interação verbal, vemos que, se para alguns ela se dá num processo natural, para outros, como no caso dos sujeitos com graves comprometimentos motores e de fala, esta só fluirá em contextos intencionalmente organizados e com condições propícias para tal.

Estabelecer estratégias para que a comunicação flua o mais naturalmente entre as pessoas que falam e as que não falam, articuladamente, deve ser objetivo fundamental e ponto de partida para que nas relações sociais se minimizem as desigualdades entre os sujeitos que não "falam", pois segundo Gil (2009) a precária inteligibilidade da fala e o estranhamento do interlocutor acerca dos modos de expressão dos sujeitos sem fala articulada se constitui em fatores predominantes de processos comunicativos restritivos.

É importante ressaltar que o processo de mediação pelos interlocutores, para o uso da CAA, deve ser realizado de maneira que o sujeito que não fala, articuladamente, perceba que, com este tipo apoio é possível construir enunciados mais claros que possibilitam sua inserção nos variados contextos discursivos, indo além de formas

naturais de comunicação.[68] Isso significa dizer que as oportunidades de aprendizagem e acesso ao currículo escolar serão ampliadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

O presente trabalho é um recorte do nosso estudo de doutorado, em fase de conclusão. A abordagem teórico-metodológica nele adotada assenta-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Uma característica fundamental presente nos estudos ancorados nesta abordagem é que estes assumem a crítica reflexiva como estratégia que favorece a transformação das práticas educacionais.

O processo de descobrir, fazer e propor soluções juntos não se constitui em uma tarefa simples. Ele remete a um processo de não acabamento e de não suficiência individual, pois acredita no apoio mútuo. Esse modo de fazer pesquisa é "[...] *instituinte de uma outra forma de estar na profissão, uma forma de emancipação pelo conhecimento"* (JESUS, 2006, p. 52).

O sujeito foco de nosso estudo é uma aluna de treze anos, matriculada em uma turma de 6ª série de uma escola da Rede Municipal de Ensino, localizada em um dos municípios da Região Metropolitana de Vitória, que chamaremos de *Escola Novo Horizonte.* No contexto de investigação também participaram outros sujeitos como a professora especializada em Educação Especial, estagiária, pedagoga e professores regentes. A perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica se deu a partir:

a) da intervenção-ação junto à professora da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado;
b) da visibilização dos potenciais comunicativos e de aprendizagem da aluna junto aos profissionais da escola, por meio da exibição de vídeos e textos descritivo-reflexivos das intervenções-ações realizadas com a aluna no Atendimento Educacional

68 Tetzchner e Martinsen (2000) escrevem que o objetivo do uso das tecnologias de apoio, nesse caso os recursos de CAA, é o de possibilitar a comunicação, o mais fluente possível, em situações em que as formas de se comunicar dos sujeitos não são suficientes.

Especializado, a partir dos quais pudemos evidenciar as relações dialógicas e produções enunciativas da aluna;

c) do acompanhamento, apoio e orientação aos profissionais, tanto individual quanto, coletivamente, em encontros com foco formativo quanto ao uso dos recursos de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa e Ampliada e;

d) da participação em decisões pedagógicas no contexto da escola.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A passividade e a invisibilidade com que são tratados os sujeitos que não compõem a cultura dominante, nesse caso a dos que não realizam trocas comunicativas por meio da oralidade, nos leva a estabelecer um paralelo com a ação de culturas dominantes que reduziram ao silêncio muitas outras culturas, tornando impronunciáveis suas formas de ver e conhecer o mundo (SANTOS, 2002). O autor questiona: *"[...] como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar*?" (SANTOS, 2002, p. 30). E eu me pergunto: Como não reduzir ao silêncio, à passividade e à invisibilidade as possibilidades e os processos de escolarização de sujeitos que não compõem o conjunto hegemônico dos que são oralizados?

O distanciamento das discussões teóricas e práticas que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação de alunos severamente comprometidos, principalmente quando há ausência da fala e que, em muitos casos, requer a implementação de estratégias e recursos específicos, corrobora para a permanência e continuidade de práticas desvinculadas às necessidades dos alunos e dos professores regentes e, como conseqüência disso, para a permanência de ideias e concepções equivocadas acerca dos potenciais lingüísticos, comunicativos e de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos aqui referidos.

Na fala da coordenadora da Educação Especial de um dos municípios que compõem a região Metropolitana de Vitória [69], é possível entender melhor o que falamos:

> Muitos dos professores que trabalham com os alunos com deficiência física/múltipla que apresentam muitos comprometimentos motores e ainda com o agravante de não falarem possuem formação na área da Educação Especial bastante superficial e que não abarca a real complexidade apresentada por esses alunos. Em geral, esses professores olham para esses alunos como se eles fossem deficientes mentais num primeiro momento. Demoram pra descobrir que eles às vezes podem aprender, podem se comunicar. Aí vem a dificuldade, pois a maioria se sente despreparada para lidar com alunos tão comprometidos, mas que a partir de uma intervenção qualificada poderiam realmente aprender como os demais (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Uma das estratégias, inicialmente, utilizadas por nós com os professores da *Escola Novo Horizonte*, foi visibilizar os discursos e enunciações construídas pela aluna, foco de nosso estudo, a fim de desestabilizar e colocar em discussão as determinações subjetivadas pelos limites da ausência da fala. Esta visibilização se deu, como já dito, por meio das videogravações e/ou textos descritivos das intervenções-ações realizadas com a aluna.

Estas intervenções foram, inicialmente, realizadas junto à professora do Atendimento Educacional Especializado e tiveram como objetivo a construção de conhecimentos sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, especialmente voltados para a implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada com a aluna pesquisada.

No turno em que a aluna estudava foram criados espaços formativos não só para visibilização dos recursos, mas principalmente para os potenciais comunicativos e de aprendizagem da aluna, evidenciados a partir do uso desses recursos e, inicialmente, "descobertos" no espaço do Atendimento Educacional Especializado. Essa ação disparou olhares mais prospectivos dos profissionais quanto ao ensino, aprendizagem e avaliação da aluna pesquisada.

Nos encontros com os profissionais da escola, individuais ou coletivos, os recursos de CAA, sobretudo as pranchas de comunicação, foram considerados não como recursos que substituiriam a linguagem, mas ao contrário disso, ela, a linguagem, é que

69 Em uma das etapas de nosso estudo de doutorado realizamos entrevistas com gestores dos setores de Educação Especial de cinco Secretarias Municipais de Educação e da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

movimentaria o uso desses recursos, favorecendo a construção de enunciados e estabelecendo relações dialógicas entre a aluna e seus interlocutores, pois é nesse contexto que este recurso ganha sentido e significado.

Quanto à orientação e demonstração dadas sobre o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa aos professores regentes, sugerimos que, quando "conversassem" com a aluna foco do estudo, observassem e anotassem quais outras imagens deveriam ser incorporadas às pranchas para assegurar maior fluidez nas trocas comunicativas entre eles e a aluna.

A apresentação desses recursos aos professores e aos alunos da classe foi crucial para que pudessem entender e assumir que, sem tais recursos, dificilmente a aluna pesquisada poderia mergulhar ou fazer parte dos contextos discursivos nos quais os demais colegas e professores naturalmente se faziam presentes.

Nesse contexto informativo e/ou formativo percebemos que à medida que os professores entendiam os sinais e os indícios da construção dos enunciados, a partir do apoio dos recursos de CAA, também compreendiam que os enunciados não deveriam ser vistos e entendidos apenas como unidade da língua, como um complexo de relações entre palavras, mas como unidade da interação social e como complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.

A seguir trazemos dois episódios que foram apresentados ao coletivo de profissionais da *Escola Novo Horizonte* e que, inicialmente, se constituíram como "desveladores" de possibilidades pedagógicas em relação à aluna pesquisada.

TEXTO 1: Conversando sobre coisas que nos deixam tristes

A professora do Atendimento Educacional Especializado, a partir da leitura do livro "*Alimento para a cabeça: conversando sobre educação"* [70] chama a atenção da aluna para uma das passagens do texto culminando no seguinte diálogo:

Professora: Veja **"H"** que aqui no livro o autor ilustra e escreve sobre coisas que acontecem

[70] Livro de Ivan Alcântara com ilustrações de Newton Foot publicado pela Editora Escala Educacional.

conosco e que nos deixam tristes. Isso acontece quando alguém nos trata mal, quando desejamos muito uma coisa e não conseguimos ou quando perdemos coisas na vida. Você já perdeu alguma coisa que te deixou muito triste?
"H": *Contorce um pouco o rosto, pensa (...) e vocaliza algo incompreensível.*
Professora: Alguém te maltratou? *(**"H"** apontou para a imagem/palavra NÃO).* Você perdeu alguma coisa?
"H": A*ponta para o SIM, mas como se esta não fosse a melhor resposta. Olha em volta na sala, como que procurando algo como referência, para nos dizer o que havia perdido. Volta-se ao livro que estava preso ao plano inclinado e aponta a imagem de uma pessoa.*
Professora: Ah, não foi coisa, foi pessoa?
"H": A*ponta o símbolo SIM, bastante expressiva.*
Professora: E perdeu como? Essa pessoa foi embora de casa ou morreu?
"H": *Olha de um lado para o outro. Vocaliza algo que não compreendemos*. (Como não tínhamos imagem que representasse a morte, desenhei no quadro magnético um caixão e uma pessoa saindo de casa. Os desenhos não saíram perfeitos, mas foram suficientes, pois nem mesmo havia terminado, **"H"** pegou sua ponteira/pincel [71] e apontou-a para o caixão.
Professora: Entendi... Você pode me dizer quem foi que morreu?
"H": *Olha novamente de um lado para o outro, meio desanimada, pois isso realmente seria mais difícil de dizer*.(Lembramo-nos das fotografias em 3x4 de sua família, entregues no dia anterior pela mãe, mas que ainda não havia sido incluídas nas pranchas e as colocamos no quadro magnético. A expressão de alívio em **"H"** foi visível).
Professora: Você perdeu alguém de sua família? (**"H"** *balançou a cabeça afirmativamente).* A fotografia desta pessoa está aqui? *(Balançou a cabeça negativamente). (*As fotografias eram da mãe, do pai, dos dois irmãos, de um sobrinho, da cunhada e da tia).
Professora: Então responda: esta pessoa que morreu morava com alguém que aparece nestas fotografias?
"H": *Olha as fotografias (...) pega a ponteira/pincel e a fixa na tia.*
Professora: Foi essa tia que morreu? *(***"H"** *apontou o NÃO*). (A professora então listou pessoas que pudessem estar relacionadas à tia e acabou descobrindo que era o marido dela que tinha morrido. Não conseguimos, neste encontro do Atendimento Educacional Especializado descobrir do que o tio havia morrido. Percebi frustração em **"H"** por não ter como nos passar mais informações e combinamos que ela nos contaria na próxima aula, pois traríamos outros símbolos que possibilitassem nossa comunicação. E assim foi feito. Na aula seguinte ao pedirmos que apontasse como seu tio havia morrido **"H"**, imediatamente, fixou a ponteira/pincel na imagem de um prédio em construção. O tio era trabalhador da construção civil e sofreu uma queda fatal.

O desejo de prosseguir a conversa sobre um tema tão triste, como a morte do tio, mesmo depois de uma semana [72], foi percebido pelos professores, quando este texto foi compartilhado com eles, como um desejo da aluna em se manifestar, dialogicamente, e de se colocar sobre um assunto que lhe dizia respeito. Dizer do que o tio havia morrido lhe conferia um lugar de sujeito social, com história e com cultura. Ao apropriar-se

71 Recurso de TA criado para **"H"** apontar no quadro magnético. A "ponteira/pincel" foi o nome dado a esse recurso que resultou da junção de um lápis com um pincel comum para pintura atingindo 30 cm de comprimento, tendo sido também engrossado na parte superior com EVA.
72 Os encontros para Atendimento Educacional Especializado aconteciam uma vez por semana.

desse lugar ela poderia participar, discursivamente, dos fatos da vida como qualquer outra pessoa.

O texto 2, a seguir, foi a síntese de um diálogo entre a professora do Atendimento Educacional Especializado e a aluna **"H"**, após exibição do vídeo *"Os três porquinhos"*. Após o vídeo e destaques para algumas passagens, a professora propôs que a aluna recontasse a história a partir de sete imagens imantadas das quais quatro sintetizavam a história. Estas foram dispostas no alto do quadro magnético, sendo-lhe solicitado que observasse cada uma delas e as afastasse com a ponteira/pincel para o espaço tracejado no quadro um pouco abaixo, na sequência em que história fora contada. O tempo despedido pela aluna nessa atividade, praticamente foi de arrastar e dispor sequencialmente as imagens, dada a rapidez da observação das sete imagens e definição de quais seriam arrastadas. As problematizações e questionamentos relacionados à história e às situações do cotidiano apresentadas pela professora se constituíram no texto que segue:

TEXTO 2: E a minha casa? Ela está construída num local seguro?

Professora: "H" a sua casa foi construída com material parecido com qual dessas imagens? (apresentou as três imagens de casa da história "Os três porquinhos").
"H": *Aponta para a cada de pedra*.
Professora: Você viu que nesta história só esta casa resistiu ao sopro do lobo, não é?
"H": *Balançou a cabeça afirmativamente.*
Professora: Você já viu casas de tijolos, parecida com esta da história cair hoje em dia?
"H": *Balançou a cabeça afirmativamente.*
Professora: Você pode apontar as imagens que indicam as principais causas dessas casas caírem? (a professora dispôs no quadro magnético figuras de chuva grossa, de vendaval, de apartamentos na cidade, casas em áreas planas, de chuva fina e de casas construídas em encostas, próximas de pedras e morros).
"H": *Observa todas e arrasta as figuras de chuva grossa, de vendaval e de casas construídas em encostas e próximas de pedras.*
Professora: Muito bem! Você considera que sua casa está num local seguro*?*
"H": *Ficou quieta e não respondeu.*
Professora: Sua casa está construída num local que se parece com um desses locais? (Insiste a professora apontando para as imagens das casas dispostas no quadro magnético).
"H": Aponta para a imagem de casas construídas em um morro.
Professora: E você se sente segura lá?
"H": Fixa sua ponteira/pincel no símbolo NÃO.

O texto 2 evidencia os enunciados de **"H"** acerca dos perigos iminentes que envolvem questões ambientais e que impactam a segurança das construções e os relaciona ao local/estrutura física de sua casa.

Em visita à sua casa, a fim de conhecer como ocorrem os processos comunicativos entre seus familiares e ela, pudemos comprovar que sua percepção de perigo era verdadeira, pois sua casa está construída entre um aglomerado de casas e sobrados, morro abaixo, por entre becos estreitos às margens de uma rua principal.

A leitura dos textos 1 e 2 possibilitou aos professores entender que **"H"**, além de "poder falar", na medida em que se disponibilizavam recursos, também não apresentava comprometimento intelectual como, até então, haviam imaginado.

Nesse processo de visibilização dos potenciais comunicativos de **"H"**, chamamos a atenção dos professores, também, quanto ao gesto de apontar da aluna, utilizado prioritariamente por ela como uma das melhores formas de marcar sua presença enquanto sujeito social em interação com os outros. Outras formas expressivas são utilizadas por **"H"**, porém os gestos de apontar e fixar os símbolos SIM ou NÃO ou as imagens representativas do que ela quer dizer, demonstram mais do que respostas imediatas, ou seja, eles representam e significam a fluidez do enunciado, desde que mediados por um interlocutor mergulhado no discurso.

Sobre os gestos de apontar, Benites et. al (2006) destaca que existe neles a complementaridade entre o produzir e o representar, uma vez que, *"A operação do gesto produz algo, causa um efeito no comportamento do outro como sócio da colaboração e ao mesmo tempo representa e significa algo" (BENITES, FICHTNER; GERALDI, 2006, p. 47).* Nesse sentido está presente, segundo os autores, o caráter social das relações, simultaneamente, construídas no processo relacional - objetos e sujeitos.

Ressaltamos quanto à implementação das pranchas de comunicação que esta não foi tão simples e imediata no contexto da *Escola Novo Horizonte*. Esse processo evidenciou pontos nevrálgicos, sobre os quais vale a pena discorrer:

a) A necessidade de **esforço e perseverança**, tanto por parte da aluna e, principalmente, dos profissionais. As formas recorrentes de "diálogo" em que o interlocutor fica tentando "adivinhar" o que o sujeito que não "fala" quer ou não quer, principalmente ligadas às suas necessidades mais imediatas, são fortes pelo hábito, por serem, na maioria das vezes, mais rápidos. Ao entender que o foco comunicativo não deve se restringir somente a essas necessidades e que é preciso muito mais do que isto para que se estabeleça e se crie condições para a construção de diálogos, no sentido de dialogia e enunciação defendidas por Bakhtin (1981; 1992; 2010) [73] , o uso das pranchas de comunicação assume um novo sentido, o que implicou, no caso de **"H"**, na necessidade desse esforço e perseverança, quando da negociação dos "velhos" hábitos;

b) A necessidade de **orientação e demonstração de uso das pranchas** aos professores e colegas de classe de **"H"**, uma vez que tal necessidade estava relacionada diretamente com a questão do esforço e perseverança a serem empreendidos, quanto ao uso das pranchas, principalmente pelos profissionais e;

c) A evidência de que é preciso **investir em discussões teóricas** que sustentam as práticas educativas, organizadas e propostas por meio de diversos recursos e estratégias pedagógicas, pois as práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com alunos oralizados tendem a tomar maior espaço, tempo e visibilidade nos fazeres dos professores.

Por fim, registramos que a visibilidade dos potenciais comunicativos e de aprendizagem de **"H"**, sob o ponto de vista dos professores, foi apontada como ponto crucial para os motivarem no trabalho pedagógico, o que nos indica ser necessário investir mais em ações dessa natureza, no âmbito das formações continuadas.

73 Em 1981 com a obra "Problemas da poética de Dostoievski"; em 1992 com "Estética da criação verbal" e em 2010, "Marxismo e Filosofia da Linguagem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problematizações realizadas neste texto, quanto às questões de invisibilidade socioeducacional nas quais estão imersos os alunos com severos comprometimentos motores e de fala, pretenderam evidenciar que muito do "insucesso" de professores e da própria escola em suas práticas pedagógicas com alunos com deficiência decorre de concepções fortemente ligadas à ideia de limites impostos pela visão patologizada da deficiência e de concepções, hegemonicamente, construídas, em teoria e prática, quanto aos grandes eixos balizadores que envolvem os processos de escolarização como as teorias do ensino, da aprendizagem, do conhecimento e do desenvolvimento humano e as que envolvem aquisição da linguagem.

Nesse sentido, considerando as sérias implicações dessas concepções, lembramo-nos dos alunos, que passaram pela Educação Infantil e, mesmo após cinco ou seis anos de escolarização no Ensino Fundamental, continuam fazendo as mesmas atividades, ano após ano, não demonstrando crescimento e desenvolvimento intelectual compatíveis com a idade e com o tempo de escolarização. Isso implica dizer que estes alunos por terem sido deixados à "própria sorte", no dizer de Vigotski (2000) e por não terem se apropriado dos meios sociais da cultura, do pensamento e da linguagem, não chegaram sequer a ser alfabetizados.

Ao *descrever* os processos comunicativos e interacionais da aluna "H", mediados pela CAA pretendemos demonstrar a importância da visibilização dos potenciais comunicativos e de aprendizagem de alunos considerados à margem dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da escola comum. Como foi no caso de **"H"**, essa visibilização, muitas vezes, constitui-se como uma primeira pista e indício para a reorganização das práticas de ensino pelos professores, contribuindo, deste modo, para o enfrentamento de barreiras não só atitudinais, mas pedagógicas. Essas ações de visibilização podem "retirar" esses alunos de um lugar de invisibilidade e de passividade ainda ocupados por eles na escola.

Quanto mais os profissionais e os próprios colegas de sala de aula entenderem que os alunos sem fala articulada e com severos comprometimentos motores não precisam, necessariamente, escrever e falar articuladamente, para se comunicar, interagir e aprender, mais estes alunos se tornarão sujeitos sociais, com usufruto de todos os direitos a que tem os demais colegas que falam articuladamente. Ou seja, na medida em que as relações dialógicas são estabelecidas entre os alunos e professores, estas serão cada vez mais valorizadas, compreendidas e consideradas como eventos não mais presos a elementos lingüísticos e situados enquanto sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENITES, M. & GERALDI, J. W. & FICHTNER, B. Transgressões *convergentes: Vigotski, Backtin, Bateson*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BERSCH, R. & SHIRMER, C. Tecnologia *Assistiva no processo educacional. In: ensaios Pedagógicos. Construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

GIL, I. L. C. *Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar.* Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

HAGE, S. R. V. *Avaliando a linguagem na ausência da oralidade*. Editora. USC, 2004.

JESUS, D. M. Inclusão escolar na escola básica: articulando pela via da pesquisa-ação crítica a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: *XX Seminário de Educação Inclusiva,* 2006, Vitória. Anais.Vitória: NEESP, 2006.

MELO, F. R. L. V. & MARTINS, L. A. R. *O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com Paralisia Cerebral*. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2004, v.10, n.1, p.75-92.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TETZCHNER, S. V.; MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

VASCONCELOS, R. *Paralisia Cerebral: a fala na escrita*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

VIGOTSKI. L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo; Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Organizado por Michael Cole [et al], 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OUREIRO, Vera Regina. UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Brasil e RAMOS, Maria Alice de Moura – UNIRIO – Brasil.

INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: TRANSFORMANDO ATITUDES

RESUMO:

O trabalho tem por objetivo apresentar o Projeto de Extensão "Inclusão social de jovens e adultos com deficiência: transformando atitudes" da UNIRIO/Brasil desenvolvido junto ao IPCEP - Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional que atende jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla na cidade do Rio de Janeiro. O Instituto foi fundado em 1958 e atende, atualmente, trinta e três pessoas com idade entre vinte e um e sessenta e oito anos de idade.

É preciso ressaltar que a extensão universitária tem papel fundamental na formação de discentes, de diferentes cursos, para a tão almejada inclusão social, possibilitando a aproximação entre a comunidade e o meio acadêmico. Sendo assim, o projeto tem possibilitado, aos três estudantes bolsistas (dois do curso de Pedagogia e um do curso de Biblioteconomia), o aprofundamento de estudos na área da Educação inclusiva, e a ampliação de informações acerca das especificidades das pessoas com deficiência, levando à diminuição de barreiras atitudinais.

Nosso trabalho junto ao IPCEP tem por objetivo principal desenvolver ações que possibilitem o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, à escolarização e à inclusão social, desenvolvendo práticas inclusivas e estratégias de promoção da acessibilidade destes indivíduos nos vários aspectos da vida diária da comunidade. A organização de ações multidisciplinares para a eliminação de barreiras atitudinais que impedem o acesso ou dificultam a participação e inclusão sociocultural das pessoas com deficiência é parte central do trabalho proposto junto à instituição por meio da promoção de a) atividades educacionais, culturais e recreativas para os educandos do IPCEP; b) de propostas de sensibilização da comunidade para conhecer a realidade das pessoas com deficiência intelectual, contribuindo para a diminuição de barreiras à inclusão social destes indivíduos; e c) da implementação de uma nova dinâmica organizacional e pedagógica

na instituição, por meio de orientação, supervisão e grupos de estudo, para o enriquecimento das práticas inclusivas dos profissionais.

Palavras chave: inclusão social, deficiência intelectual, supressão de barreiras atitudinais.

ABSTRACT:

The work aims to present the Extension Project from UNIRIO / Brasil " Social inclusion of young people and adults with disabilities : changing attitudes " developed with the IPCEP - Clinical, Educational and Professional Psychology Institute which attends youth and adults with intellectual or multiple disabilities in the city of Rio de Janeiro/Brasil. The Institute was founded in 1958 and serves about thirty-three people aged twenty-one to sixty- eight years old .

It should be emphasized that the university extension has a fundamental role in the formation of students in different courses, towards social inclusion , enabling the connection between the community and academia . Thus , the project has allowed, the three scholarship students (two of Pedagogy and of one of Librarianship) , further studies in the area of inclusive education , and the expansion of information on the particularities of persons with disabilities , leading to decrease attitudinal barriers .

The main objective of our work with IPCEP is to develop actions that facilitate the recognition of people with disabilities as individuals with rights to the full development of their potential , schooling and social inclusion , developing inclusive practices and strategies to promote accessibility of these individuals in the various aspects of daily life of the community . The organization of multidisciplinary actions to eliminate attitudinal barriers that prevent access or hinder participation and sociocultural inclusion of people with disabilities is a fundamental part of the work proposed for the institution through the promotion of a) educational, cultural and recreational facilities for the students of IPCEP b) proposals for community outreach to meet the reality of people with intellectual disabilities , contributing to the reduction of barriers to social inclusion of these individuals , and c) the implementation of a new organizational and pedagogical dynamics at the institution by orientation and supervision of educational work, also as study groups to enrichment of professionals' inclusive practices.

Keywords: social inclusion, intellectual disabilities, removing attitudinal barriers.

LOUREIRO, Vera Regina. UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Brasil e RAMOS, Maria Alice de Moura – UNIRIO – Brasil.

INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: TRANSFORMANDO ATITUDES

> *"Nossa tarefa é reconhecer a humanidade dessas "outras" maneiras, enquanto continuamos vivendo as nossas. Isso poderá ser difícil de alcançar; exigirá uma mudança em nossa autocompreensão e, portanto, em nosso modo de vida - e é o desafio que nossas sociedades deverão enfrentar nos próximos anos." (Charles Taylor)*

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência, fundamentada nos direitos humanos de inclusão social e acessibilidade, tem norteado múltiplas ações dos diferentes ministérios governamentais, na última década, tendo o Brasil ressaltado seu compromisso com as prerrogativas da Convenção da ONU de 2006 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Há, atualmente, um grande empenho na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja impedimento para o desenvolvimento, a aprendizagem, a escolarização, o exercício da cidadania, e a realização pessoal e profissional, por parte da população que apresenta algum tipo de deficiência. No entanto, é possível observar que as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência têm focado, principalmente, na inclusão escolar, isto é, preocupam-se, especialmente, com as crianças e jovens em idade escolar.

O Projeto de Extensão do Departamento de Fundamentos da Educação da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro intitulado: "Inclusão social de Jovens e Adultos com Deficiência: transformando atitudes", que vem sendo desenvolvido junto ao IPCEP - Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional, focaliza o atendimento a adultos com deficiência intelectual e múltipla na cidade do Rio de Janeiro. Nosso trabalho junto ao IPCEP tem por objetivo principal

desenvolver ações que possibilitem o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, à escolarização e à inclusão social, desenvolvendo práticas inclusivas e estratégias de promoção da acessibilidade destes indivíduos nos vários aspectos da vida diária da comunidade.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1.Direitos humanos e as pessoas com deficiência

A questão dos direitos das pessoas com deficiência tem sido tema de amplo debate e de inúmeras proposições no cenário mundial ao longo das últimas décadas e, especialmente a Declaração de Salamanca (2004), e o movimento "Nada sobre nós sem nós", definido em 2004, por ocasião das celebrações do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, têm refletido na elaboração de políticas públicas e de legislação específica para esta população no Brasil, remetendo a uma discussão, não mais clínico-terapêutica mas de conteúdo político contido nas barreiras atitudinais impostas ao segmento das pessoas com deficiência.

Particularmente a partir da Convenção da ONU de 2006, as pessoas com deficiência não mais são vistas com desprezo ou indiferença, ou ainda como sujeitos dignos de pena ou caridade, mas passam a ter o respeito e o reconhecimento pleno de seus direitos, de viver autônoma e plenamente em sociedade. Direitos de ter as mesmas oportunidades que a maioria dos seres humanos. Como nos aponta Santos (2011), *"a desqualificação de uma situação humana como "anormalidade" e sua aplicação ideológica ao longo da história têm limitado a vida de indivíduos e reduzido a efetiva realização das potencialidades humanas*".

Ao aderir à Convenção, os países signatários como o Brasil assumem compromisso de respeitar as pessoas com deficiência não mais em razão da legislação interna, mas de uma exigência universal de solidariedade.

Nomear coletividades é sempre bastante complicado e difícil, em particular quando nos referimos a grupo tão distinto como o das pessoas com deficiência, se pensarmos em

um espectro que abrange desde pessoas com deficiência motora, intelectual, auditiva, visual, ou múltipla, até aqueles com transtornos invasivos do desenvolvimento. Como nos aponta Lacerda (2007), as classificações existem no interior dos movimentos, mas quando o que está em questão é a construção de uma pauta política e "*quando se trata de mobilizar a sociedade para algum tipo de transformação vale o ditado: a união (mesmo dos fracos) faz a força".*

Sendo assim, utilizaremos, neste trabalho, o termo pessoa com deficiência *" por ele ser hoje o mais consensual entre os movimentos sociais que lutam pela proteção e promoção dos direitos e dignidade deste grupo específico"* (Lacerda, 2007) e que, portanto, está presente nos mais recentes documentos que se referem a esta parte da população.

O conceito de deficiência está sempre em evolução e depende de aspectos sócio-históricos e culturais para sua definição, precisando ser compreendido como resultado da interação entre a deficiência de uma pessoa e os obstáculos que impedem sua participação na sociedade. Quanto mais obstáculos, como barreiras físicas e atitudinais impeditivas de sua integração e inclusão, mais deficiente é uma pessoa. Não importa se a deficiência é física, mental, sensorial ou múltipla.

No caso da Deficiência Intelectual, anteriormente associada, exclusivamente, à inteligência abaixo da média, ou seja, apresentação de um QI – coeficiente de inteligência - inferior ao da média da população, hoje podemos pensar esta deficiência como a apresentação de limitações no funcionamento adaptativo - como o sujeito enfrenta as exigências comuns da vida e como funciona nos seguintes aspectos: Comunicação; Cuidados pessoais (independência e autonomia); Habilidades sociais (relacionamento interpessoal); Desempenho na família e participação na vida doméstica; Uso de recursos da comunidade; Independência na locomoção; Lazer ; Habilidades acadêmicas e desempenho escolar; e Trabalho e auto suficiência.

Ainda assim, é preciso dizer que esta deficiência é sempre relativa aos demais indivíduos de uma mesma cultura, porque a exigência de alguma limitação funcional

não é suficiente para caracterizar um diagnóstico de Deficiência Intelectual se não existir um mecanismo social que atribua, a esta limitação, o valor de deficiência. E este mecanismo social é sempre comparativo. Para Santos (2011) *"As privações ou impedimentos, além de não serem desvantagens naturais, como historicamente foram construídas e propagadas, também são imposições de desigualdade e opressão que restringem a participação efetiva pelas barreiras sociais."*

Faz-se necessário, portanto, compreender os fatores que influenciam o funcionamento adaptativo tais como: as condições médicas, a personalidade, a motivação, as necessidades práticas, as oportunidades familiares e sociais, e a educação recebida (na família e na escola), bem como compreender o processo histórico que tirou as pessoas com deficiência da invisibilidade mas que ainda insiste no mito da *"integração sem inclusão"*, colocando-as em desvantagem social e reforçando a incapacidade. Há, na atualidade, a perspectiva de uma participação plena, buscando, ao invés de políticas *para* pessoas com deficiência, introduzir uma nova gramática participativa, avançando para construção de políticas *de* pessoas com deficiência. (Santos, 2011).

2.2.Legislação e políticas de inclusão

Em novembro de 2011, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - divulgou os primeiros resultados do Censo Demográfico de 2010 relativos aos seguintes temas pesquisados no inquérito da amostra: deficiência, nacionalidade, estado conjugal, e maternidade precoce, dentre outros.

Os resultados preliminares do CENSO demográfico de 2010 apontam que o país possui, de uma população total de 190.755.799 (100,0%), cerca de 45.623.910 de pessoas (23,9%) que declaram ter pelo menos uma das deficiências investigadas (auditiva, visual, motora, intelectual e múltipla). Em estudo inicial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI do Ministério da Educação sobre a Meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE – Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino - correspondente ao decênio 2011-2020, a matrícula de alunos com deficiência nas escolas cresceu enormemente na última década mas atinge, ainda, a

apenas cerca de 500.000 alunos que representariam em torno de 20% da população a ser atendida. Para alcançar a universalização, proposta pela Meta 4, de atendimento escolar aos alunos com deficiência para a população de 4 a 17 anos, faz-se necessária a ampliação e o fortalecimento de ações voltadas para as crianças e jovens com deficiência.

Ainda é preciso levar em consideração as crianças com deficiências com idade inferior a 4 anos que necessitam de Intervenção Precoce Especializada e não estão contempladas na Meta 4. As estatísticas do Censo Escolar do MEC retratam apenas a realidade de quem está dentro da escola. Um outro levantamento, feito pelos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social mostrava, por exemplo, que só 21% do total de 350 mil crianças e jovens com deficiência que recebem o BPC (Benefício de Prestação Continuada) estavam matriculados na escola no ano de 2007. Quanto aos adultos com deficiências, universo de nossa proposta de trabalho, não há dados estatísticos sobre esta população. É preciso, portanto, ressaltar a necessidade urgente de ações que se dirijam a uma população que se encontra fora da escola ou sem atendimento adequado.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2007; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PnDH-3) de 2010; o Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência – Viver sem limites de 2011; e a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência de 2010; são importantes documentos que propõem uma atuação que visa garantir os direitos humanos, a acessibilidade e a inclusão social de pessoas com deficiência e o desenvolvimento e a escolarização de crianças com deficiência em seu ambiente sociocultural.

A Convenção da ONU de 2007 tem por diretrizes assegurar os direitos humanos e as liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela diferença como parte da diversidade e da condição humana, a dignidade, a autonomia, a não-discriminação, a independência, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e a participação efetiva na sociedade. Aponta, ainda, a necessidade de conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiências - mulheres,

homens e crianças, estabelecendo como instrumento educacional e de conscientização as campanhas públicas nos diferentes meios de comunicação.

Em sua Diretriz 10, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PnDH-3) de 2010 - Garantia da igualdade na diversidade - propõe como um de seus objetivos estratégicos, a Promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária.

Já as Diretrizes da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência de 2010 recomendam a implementação de ações para a promoção da qualidade de vida, para a prevenção de deficiências; para a atenção integral à saúde, para a melhoria dos mecanismos de informação; para a capacitação de recursos humanos, e para a organização e funcionamento dos serviços. A Promoção da qualidade de vida das pessoas é uma diretriz que deve ser compreendida como responsabilidade social compartilhada, visando assegurar a igualdade de oportunidades, a construção de ambientes acessíveis e a ampla inclusão sociocultural. As cidades, as escolas, os ambientes públicos, coletivos e de lazer, os serviços de saúde, os meios de transporte, as formas de comunicação e informação devem ser pensadas de modo a facilitar a convivência, o livre trânsito e a participação de todos os cidadãos em iguais condições de direitos, nos vários aspectos da vida diária das comunidades.

Almejando o desenvolvimento de habilidades e da funcionalidade destes indivíduos, pretende-se tirá-los da condição de desvantagem em que se encontram, buscando novos caminhos para o desenvolvimento e possibilidades de autonomia e independência.
É preciso compreender, portanto, que, como reconhece Santos (2011), o direito a uma *"identidade cultural diferenciada representa um conteúdo fundamental para construção de novas bases universais para consolidação de direitos, a partir do reconhecimento da igualdade que tem como fundamento as diferenças e a diversidade."*

As ações de intervenção de caráter individual, familiar, grupal e comunitário devem ser fomentadas em parceria com a comunidade, trabalhando em conjunto com o objetivo de resolver os problemas funcionais e a inclusão social das pessoas com deficiência.

2.3.A extensão universitária como espaço de formação

A Extensão na universidade pode ser definida como

> "*um processo educativo, que envolve ações de caráter cientifico, cultural e artístico, voltadas para a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efetiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico*." (Souza Neto, 2005)

que se pretende um instrumento de construção e transformação social. De acordo com Leite et.al (2002) a extensão apresenta dentre seus objetivos, o reconhecimento de outros saberes e conhecimentos que não estão dentro da instituição, reconfigurando o senso comum e as ciências, as humanidades e as ciências naturais a partir da parceria realizada entre a universidade e outros setores da sociedade. Dessa maneira, o conhecimento trabalhado na Extensão deve articular conteúdos de caráter técnico, humanístico e ético. Este processo forma uma relação de mão dupla, na medida em que, por um lado, o conhecimento produzido e trabalhado na universidade afeta as experiências e modos de vida das pessoas como, por outro lado, os "conhecimentos populares" afetam e contribuem para a formação dos estudantes extensionistas.

Muito se tem discutido acerca da formação no campo da Educação Inclusiva e um dos principais aspectos diz respeito à sensibilização na formação inicial. Alguns questionamentos são determinantes para compreendermos o papel da formação para a compreensão da diversidade humana, das deficiências à superdotação. Como nos indaga Rodrigues (2006): "*Será que o conhecimento da etiologia e caracterização das condições de deficiência é o dado mais importante para formar professores que irão desenvolver programas educativos inclusivos?"*

Dessa maneira, buscando a aproximação entre a necessidade de formação acadêmica e o imperativo do conhecimento e compreensão das diferenças para a constituição de uma sociedade plural mais justa, nossa proposta de formação na extensão ganha força.

Por meio deste projeto de extensão que envolve a participação, orientação e supervisão sistemáticas dos estudantes de graduação que vêem atuando junto às pessoas com

deficiência do IPCEP, buscamos ampliar a formação de recursos humanos envolvidos com a transformação social e engajados na luta pelos direitos humanos, atentos às *"práticas cotidianas em que se satisfazem efetivamente as necessidades básicas, não só as necessidades materiais mas também as necessidades afetivas e expressivas, aquelas cuja satisfação nos confere um sentido e um lugar no mundo, num mundo de cidadãos."* (Santos, 1989).

A diminuição e eliminação de barreiras sociais à inclusão, particularmente de barreiras atitudinais decorrentes do desconhecimento, do preconceito, e de políticas assistencialistas, só poderão ocorrer se, nas novas gerações de educadores a compreensão deste outro, diferente de mim, acontecer verdadeiramente, e não apenas nos discursos e documentos oficiais.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

3.1.Contexto da experiência

O IPCEP- Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional, é uma instituição filantrópica, fundado em 1958, por familiares, *"como uma associação civil, pessoa jurídica, de direito privado, sem fins econômicos,"* como consta em seu estatuto, que atende jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. As justificativas para a manutenção deste tipo de atendimento, em meio ao discurso da inclusão escolar podem ser várias, mas a mais presente está na fala dos pais ou responsáveis reconhecendo ser este "*o único lugar que pode dar o atendimento que meu filho necessita com respeito e responsabilidade*." Pesquisas comprovam que muitos pais, ainda hoje, são contrários à inclusão escolar, principalmente se seu filho, jovem/adolescente, receber como única opção ser matriculado no turno da noite de uma escola. Como, na maioria das vezes, os pais são contra essa oferta noturna, as soluções que se apresentam para esse impasse são duas: o aluno para de frequentar a escola (quando a renda da família não permite permanecer em um espaço privado e, portanto, pago) ou esse alunado passa para uma instituição com ensino exclusivamente especializado. Durante os seus cinquenta e cinco anos de existência, jovens e adultos entraram e saíram da instituição, por motivos variados, mas os que ali permaneceram, hoje em torno de trinta e cinco alunos, alguns com mais de trinta anos na instituição,

tanto quanto seus familiares, esperam por uma modificação, no que diz respeito às práticas propostas no dia-a-dia da instituição, e na possibilidade de trazer para o seu convívio novos participantes, viabilizando a manutenção da mesma. A busca por parceria junto à universidade foi um importante passo rumo à transformação do espaço exclusivamente especializado em um espaço voltado para o exercício da cidadania e do desenvolvimento de habilidades, potencialmente existentes em cada um.

3.2.Objetivos e estratégias

O projeto de extensão universitária junto ao IPCEP teve início em janeiro de 2011 a pedido de duas técnicas administrativas, responsáveis pela instituição. Pedido este endossado pelo presidente da mesma, que acabava de assumir o posto com a responsabilidade de apresentar uma nova proposta, frente aos problemas apresentados nos últimos anos, inclusive a possibilidade de fechamento iminente. O primeiro passo foi o desenvolvimento de um projeto no sentido de modificar a proposta de gestão com o objetivo de viabilizar um espaço mais inclusivo nos aspectos social, profissional e digital para os alunos. Parte do grupo atendido na instituição, como também muitos dos profissionais que lá atuam, encontram-se ali há mais de trinta anos, funcionando como uma grande família (com seus acertos e erros) e causando, muitas vezes, acomodação e resistência à mudança.

A entrada de profissionais da universidade, especializados na área da Educação Especial/Inclusiva, que passaram a atuar junto à direção e ao corpo docente e técnico da instituição gerou, inicialmente, desconfiança e desconforto, sentimentos que foram sendo trabalhados e superados ao longo destes três anos de atuação do projeto. A intervenção de profissionais especializados tinha por objetivo a criação de estratégias para auxiliar na busca por uma nova organização da instituição, como também modificar as práticas ali desenvolvidas possibilitando novas formas de atendimento educacional.

Primeiramente, foi levantada a rotina da gestão e da organização do espaço, e estruturamos práticas de pesquisa-ação em conjunto com os profissionais e alunos da instituição, de modo a identificar as dificuldades existentes tanto na gestão como na área pedagógica. Foi debatida a importância de uma gestão democrática, e de um espaço

onde pudessem ser compartilhados os valores e as práticas desenvolvidas, levando a uma reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados ao atendimento aos alunos e ao funcionamento da instituição. Comprometer a todos com a proposta de trabalho e com os resultados, diminuindo a compartimentalização de saberes e práticas e a competição entre os profissionais foi um grande passo no fortalecimento da equipe.

Orientamos e supervisionamos a dinâmica organizacional, acompanhando a escola na reformulação do seu planejamento e organização de modo a construir um novo perfil de atendimento pedagógico, bem como, buscar novos empreendimentos para auxiliarem na manutenção da instituição.

O instituto passou a oferecer oficinas de leitura e escrita, de matemática, de artes, de música, teatro e marcenaria, e atendimentos fonoaudiológico e psicológico nos turnos da manhã e da tarde.

Foram desenvolvidas atividades que promoveram a cultura e as práticas inclusivas atualizando assim a agenda cultural no âmbito de toda a comunidade escolar, acarretando o aumento da capacidade da instituição em responder à sua diversidade. No primeiro momento, o teatro foi o carro chefe para o incremento de novas propostas em todos os espaços de aprendizagem, com a admissão de novos profissionais, e a introdução de novas técnicas de pintura e artesanato usados para a confecção de figurinos e cenários. Os alunos passaram a ter voz na escolha dos temas a serem trabalhados e os novos produtos artesanais realizados deram uma nova dimensão à participação efetiva dos alunos. Como resultado das mudanças, a venda dos produtos foi expressiva, tanto na Festa Junina quanto na Festa de Fim de Ano.

No ano seguinte, em 2012, outras festividades foram acrescidas ao calendário: além da Festas das Mães, da Festa Junina e da Festa de Encerramento, ocorreram as Olimpíadas internas e o Portas-abertas (exposição e venda de produtos confeccionados pelos alunos aberta à comunidade). Tais eventos contribuíram para o desenvolvimento da autonomia

das pessoas com deficiência da instituição, ampliando, desta maneira, as possibilidades de conscientização da sociedade sobre os direitos e capacidades destes indivíduos.

No ano de 2013 tivemos como objetivo dar continuidade ao projeto iniciado em 2012, solidificando as ações implantadas no IPCEP. Com o objetivo de atender à filosofia de trabalho da instituição que busca a inclusão social do aluno através de sua valorização como cidadão e sua maior integração à sociedade e ao meio ambiente, nosso trabalho junto à instituição tem por objetivo principal desenvolver ações em direção à inclusão e participação social das pessoas com deficiência, assegurando seus direitos como cidadãos, objetivando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, e promovendo a acessibilidade destes indivíduos na vida social. A organização de ações multidisciplinares para a eliminação de barreiras atitudinais que impedem o acesso ou dificultam a participação e inclusão sociocultural das pessoas com deficiência é parte central do trabalho proposto junto à instituição por meio da promoção a) de atividades educacionais, culturais e recreativas para os educandos do IPCEP; b) de propostas de sensibilização da comunidade para conhecer a realidade das pessoas com deficiência intelectual, contribuindo para a diminuição de barreiras à inclusão social destes indivíduos; e c) da implementação de uma nova dinâmica organizacional e pedagógica na instituição, por meio de orientação, supervisão e grupos de estudo, para o enriquecimento das práticas inclusivas dos profissionais.

Os objetivos gerais que têm norteado nossa proposta educacional para este grupo de pessoas são: Significar a realidade; Vincular práticas sociais aos conteúdos; Valorizar a expressão e comunicação por meio de diferentes formas de linguagem; Desenvolver a iniciativa e a capacidade de escolha e Desenvolver capacidades reflexivas de comparação e julgamento.

Promovemos, então, atividades educacionais, culturais e recreativas para os educandos como, por exemplo, visita a exposições temáticas relativas ao tema em estudo naquele período ou que dizem respeito à constituição de identidades dos sujeitos com deficiência. Nos estudos sobre diferentes gêneros musicais realizamos visita à Exposição “Tom Jobim - Música e Natureza”, no Jardim Botânico do Rio de Janeiro,

(anexo, figura 1) aproveitando para passear nos jardins após visitação à exposição; assistimos ao concerto "Nazareth Iluminado", espetáculo cênico-musical para estudantes e professores, em comemoração aos 150 anos do nascimento do compositor Ernesto Nazareth no Teatro do Espaço Tom Jobim; realizamos visita ao Museu Luiz Gonzaga e assistimos à apresentação de grupo musical de forró na Feira de São Cristóvão (anexo, figuras 2 e 3); e fomos conhecer o Centro Cultural Cartola - Museu do samba carioca, situado no bairro da Mangueira.

Abordando a temática das identidades, direitos e cidadania, tivemos a oportunidade de levar o grupo de alunos ao cinema por duas vezes neste ano. Fomos assistir ao filme "Colegas" sobre pessoas com Síndrome de Down (anexo, figura 4) e estivemos no 6º Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência "Assim Vivemos", realizado no Centro Cultural do Banco do Brasil - CCBB. Promovemos, também, a participação, com banca de produtos confeccionados pelos educandos do IPCEP, na Exposição de Artesanato da IV Semana de Educação da UNIRIO (anexo, figura 5), possibilitando o contato dos alunos e professores da universidade com o trabalho que é desenvolvido fora dela.

A atuação dos três bolsistas de extensão, duas discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e um discente do Curso de Licenciatura em Biblioteconomia, envolveu, também, a promoção e a participação em atividades educacionais (nas oficinas de Leitura e Escrita, de Matemática e de Informática), e nas atividades culturais e recreativas com os educandos do IPCEP.

4. ANÁLISE e DISCUSSÃO dos RESULTADOS

A presença da universidade junto aos profissionais, tanto no planejamento quanto nas atividades, proporcionou uma maior aproximação, possibilitando a troca de experiências e o aprofundamento teórico de questões centrais para o desenvolvimento do trabalho, como também despertando o interesse para os estudos. Alguns dos profissionais da instituição inscreveram-se em um curso à distância de Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Intelectual a iniciar-se ainda neste ano de 2013, oferecido pela UNIRIO/UAB – Universidade Aberta do Brasil. Entendemos ser de

grande significado tal iniciativa, demonstrando movimento e mudanças na dinâmica institucional.

Quanto aos estudantes/bolsistas do projeto, graduandos dos cursos de Pedagogia e Biblioteconomia, parece-nos terem ocorrido mudanças significativas na maneira de reconhecer e lidar com os indivíduos com deficiência. Foi possível observar a compreensão de conceitos e a relação com os estudos realizados nas disciplinas de Psicologia e Educação Especial de seus respectivos cursos de graduação.

Para a aluna Victoria, estudante do 5º período do curso de Pedagogia, ficou marcada a atenção que devemos dar às expressões e palavras que usamos em nosso cotidiano e seu peso na constituição dos sujeitos com deficiência. Ela nos aponta como as generalizações indevidas podem, por vezes, anular os direitos de escolha destas pessoas. Em suas palavras, em depoimento escrito em agosto de 2013 :*"Tais atitudes devem ser revistas e não podemos esquecer que estamos lidando com sujeitos que possuem sonhos, desejos e vontades. Quando entrei no projeto de extensão estava receosa em relação ao contato com pessoas com deficiência, estava insegura e não sabia como deveria me comportar. Criamos estigmas, estereótipos, barreiras e preconceitos, dificultando, assim, nossa relação com esses indivíduos. Através dos estudos feitos no projeto, e do contato direto com estes sujeitos em seu dia a dia na instituição e em atividades extracurriculares, pude aprofundar o conhecimento sobre as pessoas com deficiência e eliminar, aos poucos, preconceitos e barreiras atitudinais que impedem ou dificultam a aproximação e a relação com estas pessoas."*

Já para Victor, estudante de Biblioteconomia que atua como professor de informática e bolsista de extensão, os objetivos de socialização e acesso à cultura e ao lazer do projeto têm sido plenamente atingidos. Ele exemplifica com a ida ao cinema para assistir ao filme brasileiro "Colegas" que narra a história de três jovens com Síndrome de Down que fogem do instituto onde vivem, dispostos a realizar cada um o seu sonho. Ele declara: "*Ir ao cinema representa o convívio com pessoas ditas normais. Comprar o ingresso, interagir com as pessoas, aproveitar o espaço, são algumas das nossas formas de incluí-los no mundo social. E se queríamos que eles se reconhecessem, podemos dar a tarefa como satisfatória. Suzana, uma de nossas alunas com Síndrome*

de Down, quando perguntada pela professora Vera o que tinha achado do filme, respondeu: "Tem tudo a ver comigo."

A bolsista Daniele, graduanda da licenciatura em Pedagogia, observou, em seu depoimento acerca da atividade de visita à exposição "Tom Jobim - Música e Natureza", que o projeto *"tem proporcionado a inserção das pessoas com deficiência em atividades sociais e culturais que permitem a estes sujeitos se reconhecerem como parte da sociedade e, como tal, cidadãos com direitos a participação em atividades prazerosas que os levem a conhecer um pouco mais da cultura brasileira."*

Finalmente, cabe ressaltar que a questão de fundamental importância em nossa análise e discussão, acerca dos resultados que vimos encontrando, diz respeito aos sujeitos atendidos na instituição. A alegria de participarem da vida social em seus mais diversos aspectos, saindo dos muros da instituição para passeios, exposições, cinema e divertimento, e de sentirem-se respeitados nestes espaços, antes a eles negados, está estampada em cada sorriso, em cada gesto, em cada olhar, em cada palavra. Oferecer a oportunidade do contato com diferentes estabelecimentos culturais e educacionais, em espaços públicos e privados, ampliando as interações sociais entre sociedade e as pessoas com deficiência, e abrindo as portas da instituição para a comunidade em geral têm sido um caminho para a eliminação de barreiras atitudinais e do preconceito em relação a estes indivíduos. Fruto da ignorância e do medo do desconhecido, ainda tão fortemente presentes em nossa realidade brasileira, as atitudes preconceituosas, ou ainda a visão assistencialista e piedosa tendem a ser diminuídas na medida em que quebramos tabus e lutamos pelos direitos desta população excluída socialmente. As fotos, depoimentos e filmagens de algumas das atividades realizadas com certeza, terão mais força e dirão mais do podemos descrever em palavras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão na universidade tem papel fundamental na formação e capacitação de discentes de diferentes cursos para a tão almejada inclusão social. Por meio da proposta foi possível a ampliação de informações acerca das especificidades das pessoas com

deficiência, o aprofundamento dos estudos e de conhecimentos na área e, principalmente, a supressão de barreiras atitudinais por parte dos profissionais e dos discentes envolvidos no projeto. Com o acompanhamento, a orientação e a supervisão sistemáticos dos discentes pudemos perceber mudanças significativas na maneira que passaram a conviver e compreender os sujeitos com deficiência da instituição. Antes havia o desconhecimento e o medo, no entanto, ao longo do processo, passaram a percebê-los como seres humanos para além de suas deficiências. Como homens e mulheres curiosos, com desejos e interesses próprios, e ávidos por participar, a seu modo, da vida em sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBILOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Metas e Estratégias.

BRASIL. Decreto nº7.612, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos direitos da pessoa com deficiência – Viver sem limites de 2011.

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

LACERDA, Patrícia Monteiro. NADA SOBRE NÓS SEM NÓS, MAS NÓS QUEM? POSICIONAMENTO DE UNIVERSITÁRIOS 'COM DEFICIÊNCIA' SOBRE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA. ANPED: GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03 Agência Financiadora: FAPERJ, 2007.

LACERDA, Patrícia Monteiro. PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS FRENTE ÀS POLÍTICAS DE REDISTRIBUIÇÃO/RECONHECIMENTO. **GT:** Educação Especial /n.15, 2002.

LEITE, Denise; et.al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen Inclusão social e a "escola reclamada" IN: ROGRIGUES. Davis (org.) Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

PADILHA, A.M.L. *Práticas Pedagógicas na Educação especial; capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.* Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, David (org.) Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na pós-modernidade. Oficina do Centro de estudos Sociais, Coimbra, 1989.

SANTOS, Braulio Magalhães. "Nada sobre nós, sem nós": a participação como fundamento nas políticas públicas para pessoas com deficiência" http://jus.com.br/revista/texto/18867 Publicado em 04/2011.

SOUZA NETO, João Clemente; ATTIKI, Maria Luiza G. Extensão Universitária: Construção de Solidariedade. São Paulo: Expressão & Arte, 2005, p.11.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ *A formação social da m*ente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXO

Atividades educacionais, culturais e recreativas

Figura 7: Visita à Exposição "Tom Jobim - Música e Natureza", no Jardim Botânico

Figuras 8 e 3: Visita ao Museu Luiz Gonzaga e apresentação de grupo musical de forró na Feira de São Cristóvão

Figura 4: Ida ao cinema: filme "Colegas" sobre pessoas com Síndrome de Down

Figura 5: Participação, com banca de produtos confeccionados pelos educandos do IPCEP, na Exposição de Artesanato da IV Semana de Educação da UNIRIO

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

OS EFEITOS DO DIAGNÓSTICO E O FRACASSO ESCOLAR DETERMINADO PELO RÓTULO NOS ESTUDANTES COM AUTISMO

Autora: Silva, Virgínia[74], Universidade de Brasília
Co-autora: Orrú, Sílvia Ester[75], Universidade de Brasília
Co-autora: Alvarenga76, Ana Luiza Sá, Universidade de Brasília.

Resumo:

O trabalho se insere na modalidade Comunicação oral. Apresenta a problemática dos efeitos iatrogênicos do diagnóstico nas aprendizagens dos estudantes com autismo discutido com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998). O cenário utilizado para a discussão teórica foi a organização das salas de aula das escolas públicas de Brasília, capital do Brasil. Os objetivos do trabalho são: 1) Discutir teoricamente os efeitos iatrogênicos para os estudantes com autismo; 2) Analisar a relação da medicalização da sociedade e da educação e os desdobramentos iatrogênicos do diagnóstico nos processos de ensinar e de aprender dos estudantes com autismo. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com base nos princípios da construção do conhecimento da epistemologia qualitativa. A epistemologia qualitativa definida por González Rey (2005) tem como princípios o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação. Como instrumento para a produção de informações utilizou-se a pesquisa bibliográfica a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1998, 2009); as reflexões a respeito dos processos de aprendizagem dos estudantes com autismo histórico da utilização do termo e critérios de diagnóstico com Orrú (2009a, 2009b, 2012), Camargos Jr. (2010) e Baptista e Bosa (2002); o histórico da medicalização da sociedade e da educação com Moysés (2001) e o conceito de iatrogenia e seus efeitos na educação com Raad e Tunes (2011). A discussão aprofunda o estudo acerca das consequências do diagnóstico no processo de aprendizagem dos estudantes e possibilita um novo olhar para os mesmos, suas singularidades e seus modos de aprender. O estudo identificou que o olhar docente direcionado ao estudante facilita seu processo de aprendizagem e seu processo de desenvolvimento. Estudantes com autismo compartilham da visão dos que não aprendem e não se desenvolvem no contexto escolar. São concebidos, em muitas ocasiões, como sujeitos incapazes de aprender e de se desenvolverem nesse contexto, sendo, portanto, marginalizados à sombra do curso de desenvolvimento da humanidade. A relevância da discussão traz esse sujeito social para o protagonismo do seu processo de aprendizagem contrapondo-se à visão cristalizada de que o sujeito seja determinado pelo fator biológico e necessita da sociedade apenas para efeitos de sobrevivência.

[74]Mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil. Contato: virginia_s@globo.com
[75] Docente do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil. Contato: seorru@hotmail.com
[76] Mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil. Contato: analuizasaalvarenga@gmail.com

Palavras chave: autismo, iatrogênese, singularidade, diagnóstico, medicalização.

Abstract:

This work comes under the Oral Communication modality. It presents the problem of iatrogenic effects of diagnosis on the learning of students with autism based on the historical-cultural theory of Vygotsky (1998). The scenario used to the theoretical discussion was the classrooms organization of the public schools in Brasília, capital of Brazil. The objectives of the work are: 1) To discuss, theoretically, the iatrogenic effects on students with autism; 2) To analyze the relation between society and education medicalization and the iatrogenic consequences in the processes of teaching and learning of students with autism. The methodology used was the qualitative research based on the principles of knowledge construction from qualitative epistemology. The principles of qualitative epistemology defined by González Rey (2005) are the constructive and interpretative nature of knowledge; the legitimation of the singular as an instance of scientific knowledge production, and the understanding of research as a communication process. As instruments to produce information, the bibliographical research from the Historical-Cultural Theory of Vygotsky (1998, 2009); the reflections about the learning processes of the students with autism, history of the utilization of the term and diagnosis criteria with Orrú (2009a, 2009b, 2012), Camargos Jr. (2010) and Baptista and Bosa (2002); the history of society and education medicalization with Moysés (2001), and the concept of iatrogeny and its effects in education with Raad and Tunes (2011) were used. The discussion strengthens the research on the consequences of the diagnosis in the learning process of the students and allows a new way to look at them, their singularities and their way to learn. The study identified that the teacher's eye directed to the student makes his/her learning and development processes easier. Students with autism are seen as the ones who do not learn and do not develop in the school environment. They are considered, in many occasions, as individuals who are unable to learn and to develop in this context, being, then, marginalized in the shadow of the humankind development course. The relevance of this discussion brings this social individual to the center of his/her learning process, opposite to the crystallized view that the individual is determined by the biological factor and needs society only for survival matters.

Keywords: autism, iatrogenesis, singularity, diagnosis, medicalization.

INTRODUÇÃO

Pessoas diagnosticadas com autismo vivenciam o fracasso escolar e estão passando anos confinados em classes especiais onde convivem com pessoas que receberam o mesmo diagnóstico. No Brasil, especificamente, na capital federal, Brasília, as escolas são denominadas Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED), Escolas Classe (EC), Centro de Educação Infantil (CEI) e Centros de Ensino Especial (CEE). As escolas organizam-se em classes denominadas comuns e classes especiais. As classes comuns atendem estudantes sem diagnósticos e alguns que, com diagnóstico, são matriculados por apresentarem requisitos que os habilitam para as turmas. O encaminhamento é feito por uma equipe multidisciplinar composta por uma Pedagoga e uma Psicóloga por meio de estudo de caso, avaliação pedagógica e análise dos relatórios médicos. Nas classes especiais são atendidos estudantes vindos dos Centros de Ensino Especial, que não se qualificam no estudo de caso para frequentarem as classes regulares. Os estudantes com autismo estão matriculados, em sua maioria, em Centros de Ensino Especial e/ou nas Classes Especiais das escolas. Nas classes especiais convivem apenas com um ou, no máximo, três estudantes com o mesmo diagnóstico. Quando nas classes comuns, convivem com todos os estudantes. Permanecem matriculados nas classes especiais até uma avaliação feita pela equipe multidisciplinar que, juntamente com seu professor, o qualifica para as turmas comuns.

O trabalho aborda o efeito que o diagnóstico provoca no contexto escolar e sua relação com o fracasso escolar dos estudantes que o recebem. Os aspectos iatrogênicos consequentes do diagnóstico conduzem e determinam o caminho dos estudantes com autismo nos contextos escolares. A iatrogênese é uma doença que se expressa de forma clínica, social e estrutural (RAAD e TUNES, 2011, p. 21). As consequências iatrogênicas do diagnóstico nas práticas escolares tem comprometido a aprendizagem de estudantes e promovido o fracasso escolar daqueles com alguma deficiência. A compreensão da relação desenvolvimento/aprendizagem se reflete nas concepções de educação que acreditam nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Estudantes que são diferentes enquanto seres humanos. Unificam-se pela cultura diferenciando-se

de outras espécies. Porém, socialmente, estão sendo classificados e homogeneizados pela tentativa de normalização da sociedade. A medicalização da sociedade que se constituiu historicamente como um paradigma norteador de ações do Estado e da Educação consolidou o diagnóstico como rótulo que coloca as pessoas, que não se enquadram na organização social dominante, à sombra da sociedade e invisíveis em suas singularidades.

São objetivos do trabalho discutir teoricamente os efeitos iatrogênicos para os estudantes com autismo e analisar a relação da medicalização da sociedade e da educação e os desdobramentos iatrogênicos do diagnóstico nos processos de ensinar e de aprender dos estudantes com autismo.

Na contextualização teórica aborda-se o histórico do autismo e seus critérios de diagnóstico, os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem o conceito de iatrogênese social e suas consequências no contexto escolar e as singularidades ocultas pelo diagnóstico.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa fundamentada na epistemologia qualitativa. Como instrumento de pesquisa para produção de informações, optou-se pela pesquisa bibliográfica por ser, o trabalho, uma discussão teórica.

Investigar e discutir os efeitos que o diagnóstico tem nas situações de fracasso torna-se importante por destacar as possibilidades de avanço dos estudantes com o diagnóstico de autismo, que se beneficiarão com o estudo por discutir a importância de suas singularidades e das interações sociais para suas aprendizagens.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Compreendendo um pouco a história do autismo

Os primeiros relatos sobre autismo foram descritos por Leo Kanner em 1943, e Hans Asperger em 1944. Ambos em momentos e lugares diferentes descreveram características sobre o quadro com base em observações feitas em grupos de crianças por eles observadas. Não foram os primeiros a utilizarem o termo. CAMARGOS Jr, (2010, p. 11) informa que Bleuler (1911) referiu-se originalmente ao autismo como

transtorno básico da esquizofrenia. Kanner distinguiu o autismo de outras psicoses graves da infância, constatou nas crianças observadas a presença da inabilidade nos relacionamentos interpessoais, o atraso na aquisição da fala, seu uso não comunicativo e a insistência na invariância. Asperger também observou dificuldades em estabelecer relações sociais, porém as crianças por ele observadas não apresentavam essa dificuldade de modo extremo, elas demonstravam "uma forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas" (BAPTISTA & ROSA, 2002, p.25) e não apresentavam um atraso significativo no período de aquisição da fala. Kanner e Asperger observaram semelhanças e diferenças em relação às crianças observadas, ambos utilizaram o termo autismo para nomear as descrições realizadas.

O autismo atualmente é definido como uma "síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento" (GILLBERG, 1990 apud Orrú 2012, p. 181). No Brasil os critérios para a classificação oficial do autismo levam em consideração os critérios constantes na CID 10 - Classificação Internacional de Doenças e no DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais. (ORRÚ 2009b, p. 27).

O autismo no DSM – IV está na categoria Transtorno Invasivo do Desenvolvimento onde suas características são " anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas" (ORRÚ, 2009a, p. 26). Para a CID – 10 o autismo está na categoria Transtorno Global do Desenvolvimento e é descrito como

> [...] grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas nas interações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (apud CAMARGOS Jr, 2010, p. 17).

Orrú (2012, p. 183) esclarece que existem casos supostamente baseados como proveniente de condições médicas e outros caracterizados por anormalidades na interação social mútua e nos padrões de comunicação, assim como pelos diferentes

aspectos ligados ao interesse e a ações, diferentemente realizadas. O diagnóstico é clínico, realizado com base nos critérios da CID-10 e DSM-IV "além de anamnese específica e observação comportamental" (ORRÚ, 2012, p. 183). Não existem, exames que comprovem sua existência.

A análise do histórico da definição do autismo enquanto um transtorno que acomete as pessoas em seu desenvolvimento global e em todos os momentos de suas vidas não diz nada sobre quem são essas pessoas. O termo designa características semelhantes em sujeitos diferentes. Entender como as características estão presentes em cada pessoa que recebe o diagnóstico é respeitar e considerar suas singularidades. Entendendo-o enquanto sujeito inserido em um contexto cultural que o constitui e é constituído por ele.

Processos de desenvolvimento e aprendizagem

Direcionar o olhar para o estudante, ou não, define, nos contextos escolares, a concepção acerca do desenvolvimento humano presente nas instituições. Os olhares, com base exclusivamente nas características diagnósticas, referem-se a concepções objetivas de desenvolvimento. Um exemplo é a teoria comportamental onde o "desenvolvimento é uma reação do sujeito aos estímulos do meio ambiente, similar a um reflexo mecânico da aprendizagem" (ORRÚ, 2009b, p. 57). Essas abordagens baseavam-se na estrutura estímulo-resposta. Nessa abordagem segundo Vygotsky

> [...] independentemente do processo psicológico em discussão, o psicólogo procura confrontar o sujeito com algum tipo de situação-estímulo planejada para influenciá-lo de uma determinada maneira, e, então, examinar e analisar a(s) resposta(s) eliciada(s) por aquela situação estimuladora. (Vygotsky, 1998, p. 77)

Ações educativas baseadas nesses princípios preocupam-se fundamentalmente em organizar, no ambiente, ações que provoquem reações mecânicas nos estudantes que representem passos no percurso do seu desenvolvimento. O objetivo é que os estudantes, com o diagnóstico de autismo, respondam positivamente às demandas de existência contidas nos ambientes. Embora a metodologia baseada na estrutura

estímulo-resposta mostre alguns resultados, ela se "mostra sem utilidade quando o objetivo é descobrir os meios e os métodos utilizados pelos sujeitos para organizar o seu próprio comportamento." (Vygotsky, 1998, p. 98). Segundo Vygtsky:

> [...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vygotsky, 1998, p. 118).

Vygotsky provoca a análise dos processos de aprendizagem nos contextos escolares. Segundo ele, a aprendizagem efetiva-se quando a criança passa do conhecimento espontâneo para o científico. Ele localiza nos estágios inferiores os conceitos espontâneos onde "o sistema de conceitos dispõe de meios de descrição simples da realidade empírica" (BEZERRA, 2009, p. XIII) e localiza nos estágios superiores os conceitos científicos onde conceitos mais amplos são formados e relacionados a uma classe de fenômenos e não a seus aspectos particulares.

O papel do outro no desenvolvimento dos conceitos científicos é fundamental segundo a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. O momento da interação com outro mais experiente no processo de desenvolvimento permite aos sujeitos a modificação daquilo que ainda não conseguem fazer de modo independente para imediatamente o que conseguirão fazer de modo autônomo. Os sujeitos organizam-se internamente a partir de questões que lhes são colocadas nos contextos culturais em que vivem e em suas relações dentro da cultura. O movimento diz respeito ao uso dos instrumentos, como mediadores, para solucionar questões apresentadas na cultura. Nesse contexto, quando a solução organizada internamente é colocada em prática, e não resolve a questão, a criança busca, no outro, o auxílio para a resolução. O movimento promove a aprendizagem que se constitue como fator necessário ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky,

> [...] as funções psicológicas superiores deveriam ser compreendidas nas relações sociais presentes na vida do indivíduo, sendo o homem participante do processo de criação de seu meio, e não determinado por ele. Ele é um ser social e cultural em uma história de desenvolvimento, que parte do interpessoal para o intrapessoal, tendo a linguagem como mediadora de todas as suas relações. (ORRÚ, 2009b, p.80).

Proporcionar aos estudantes atividades em que a interação com o outro lhes traga possibilidades de desenvolvimento é papel da escola. É preciso ao estudante com autismo "uma abordagem que não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação, mas sim que esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social, da sua contextualização histórica." (ORRÚ, 2009b, p. 76).

Os estudantes diagnosticados com autismo nas escolas públicas do Distrito Federal - Brasil, em sua maioria, estão matriculados em classes especiais dentro de escolas regulares ou estão em Centros de Ensino Especial que são exclusivos a estudantes com algum diagnóstico relacionado a deficiências, transtornos ou atraso significativo no desenvolvimento.

Os estudantes estão confinados em classes especiais onde convivem com outros com o mesmo diagnóstico. O trabalho realizado baseia-se predominantemente na estrutura estímulo-resposta. As ações metodológicas consistem em treinos para o desenvolvimento de habilidades denominadas de vida diária como atividades de higiene pessoal, ensino de controle da auto ou heteroagressão (quando existente), atividades domésticas, mobilidade no ambiente escolar, reconhecimento do ambiente nos arredores da escola, reconhecimento de comandos básicos, ordens simples (com apenas um comando) e ordens complexas (com mais de um comando), capacidade de alimentar-se sozinho. As atividades são construídas para permitir aos estudantes autonomia nos ambientes que vivem. As respostas positivas dadas pelos estudantes às proposições docentes são mantidas por reforços, estabelecidas conjuntamente entre professores e família. Os reforços podem ser atividades, brinquedos favoritos, imagens, sons, vídeos ou o que a família informar à escola que funcione na emissão de respostas positivas a proposições colocadas para o estudante.

A organização do trabalho pedagógico nessas classes não demonstra, atualmente, o olhar diferenciado para o estudante enquanto sujeito produtor de cultura. Sujeito que a cria e a modifica, e, nesse mesmo processo, é modificada por ela constantemente. A organização não demonstra preocupação em compreender os processos individuais de aprendizagem dos estudantes com o diagnóstico de autismo. Limitam-se ao treino de habilidades.

O confinamento em classes ou escolas especiais não permite, a esse estudante, possibilidades de desenvolvimento mediado pelas interações sociais. O confinamento os retira do convívio com o outro. Segundo Vygotsky,

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (Vygotsky, 1998, p. 117-118).

A organização do ensino para esses estudantes não tem trazido à suas vidas a interação e o convívio com outros da mesma idade. Em sua maioria, as classes são compostas por dois e, no máximo, quatro estudantes com o diagnóstico de autismo. Quando a sala é composta por quatro estudantes possui dois professores, um para cada dupla.

Alguns docentes adotam as classes especiais como única via para seus trabalhos pedagógicos e permanecem nas classes por anos, às vezes, com o mesmo aluno. O olhar para a deficiência, para o que o sujeito não consegue fazer tem trazido a esse trabalho uma roupagem infantilizada. As atividades pedagógicas são direcionadas à idade de desenvolvimento calculada através da utilização do Inventário Portage Operacionalizado[77]. Esse inventário é muito utilizado nas escolas do Distrito Federal – Brasil. É aplicado pela observação de comportamentos típicos à idade de 0 a 6 anos. Nele, os professores preenchem o que o estudante faz e o que não faz. Ao final, um cálculo é realizado para se obter a idade de desenvolvimento entre no intervalo de idade

[77] Trata-se de um programa de ensino domiciliar que busca envolver os pais na educação de seus filhos, oferecendo-lhes treinos sobre o que ensinar, como ensinar, o que reforçar e como observar e registrar comportamentos [...] Tem sido usado no Brasil por diversos pesquisadores e profissionais, com vários tipos de população, em diferentes situações de ensino, com vários objetivos e em vários Estados. (CAMARGOS Jr, 2010, p. 154-156).

mencionado. Não é objetivo discutir o instrumento, mas é importante observar que ações pedagógicas planejadas, após a aplicação, não estão sendo produzidas conforme a idade cronológica dos estudantes. Os professores as organizam com base na idade de desenvolvimento obtida. Direcionam as atividades para o que o estudante não consegue fazer, por isso a roupagem, muitas vezes, infantilizada.

O objetivo de manter o estudante ocupado dentro da escola não vai de encontro com ações metodológicas organizadas que possibilitam interações, nem tão pouco que esses estudantes possam fazer uso dos instrumentos produzidos na cultura em benefício do próprio desenvolvimento. Os estudantes estão, diariamente, sendo treinados a sobreviver por meio de ações que os mantenham limpos, que os capacite a ir ao banheiro, que os permita se vestirem sozinhos, abrirem portas, obedecerem a ordens simples, entre outras que objetivam, essencialmente, suprir necessidades biológicas e de sobrevivência.

O contexto apresentado sobre o atual trabalho realizado com estudantes autistas em escolas públicas do Distrito Federal - Brasil cumpre, para a sociedade, o papel de mostrar que a pessoa que não se enquadra nos moldes culturalmente estabelecidos de desenvolvimento humano, está sendo **cuidada** por ela. Pessoas que recebem da sociedade um rótulo – o diagnóstico, para definir seu modo diferenciado de **ser** humano.

A iatrogênese social e suas consequências no contexto escolar

Acontecimentos sociais produzidos na humanidade configuram-se como verdades culturalmente instituídas. A predominância de práticas culturais referentes a classes sociais dominantes se perpetuam por meio de ações que objetivam a manutenção de seu modo de viver, ser e estar no mundo, do seu modo produtivo e de desenvolvimento social. O histórico do avanço da ciência e a visão médica na sociedade é um exemplo de como ações institucionais de padronização vem se mantendo em nome do desenvolvimento social e da regulação da vida em sociedade. A clínica trouxe o olhar absoluto do médico, que "[...] adquire um domínio clínico com o poder de conhecer a natureza da doença, de distinguir suas características e diferenças" (RAAD & TUNES, 2011 p. 19).

As discussões sobre aprendizagem a partir da visão biológica de desenvolvimento somam a esse processo, aspectos que não são exclusivos da escola. O especialista da aprendizagem tutela à saúde o poder em decidir sua existência e os fatores que a influenciam. O estudante em sua constituição biológica é responsável pela não aprendizagem por, possivelmente, apresentar alguma falha intrínseca que determina sua incapacidade de aprender.

O estudo da iatrogênese[78] (RAAD e TUNES, 2011, 15-45) representa avanço na concepção da aprendizagem daqueles que, por trás do rótulo do diagnóstico, estão classificados como os que não aprendem ou como deficientes. Iatrogênese social "[...] é resultante, fundamentalmente, dos efeitos não desejados e danosos do impacto social da medicina mais que propriamente de sua ação técnica direta" (RAAD & TUNES, 2011 p. 21).

A crença cega na medicina, construída culturalmente, coloca as pessoas na posição passiva no desenvolvimento da própria vida. Perdem a autonomia, tutelada aos representantes legais e à sociedade. A sombra do diagnóstico produz o efeito iatrogênico da invisibilidade dos sujeitos enquanto produtores de cultura e gestores de suas vidas.

A sociedade passa a olhar e nomear estudantes pelo diagnóstico. No contexto escolar apresentado, a organização dos estudantes baseia-se no que consta em seu diagnóstico. O portador[79] do diagnóstico, ignorado em sua singularidade, permanece a sua sombra. Este, o nomeia, o caracteriza e o classifica. O espaço que os estudantes com autismo ocupam nas escolas configura um dos efeitos iatrogênicos do diagnóstico, pois os retira da interação social e cultural presentes nas relações. São mantidos nas classes e, às vezes, não participam das atividades coletivas da escola. Como são estudantes autistas não conseguem permanecer em locais onde existem outras pessoas porque tem dificuldade na interação social.

[78] Segunda RAAD & TUNES (2011, p. 21), a iatrogênese é uma doença que se expressa de forma clínica, social e estrutural.

[79] Segundo o dicionário Aulete: portador • (por.ta.dor) [ô] 1. Que porta, conduz ou carrega consigo algo; 2. Pessoa que porta ou conduz algo.

A iatrogenia social "provoca uma desarmonia entre o indivíduo e o grupo social ao qual está vinculado, que se organiza sem e contra ele" (RAAD e TUNES, 2001, p. 21). A escola compartilha com os mecanismos da medicalização social de coisificação de seus integrantes – os estudantes. Para os deficientes e os que não aprendem, o efeito da iatrogênese funciona ".[..] como uma ferramenta de condução do seu destino." (RAAD & TUNES, 2011 p. 21). Quando não se alcança a cura, ou o padrão social estabelecido, lhe é negado o convívio com o outro, no qual as relações sociais constituintes são fundamentais para a aprendizagem, sendo lhe negada a aprendizagem.

O sujeito oculto pelo diagnóstico

O diagnóstico é um instrumento culturalmente construído e validado socialmente. Vem sendo utilizado para ocultar estudantes e suas singularidades.

Historicamente, as pessoas improdutivas que vivem em sociedade, são colocados à margem do percurso criativo de seu grupo. Vivem, mas não convivem com os membros do grupo. A medicina e sua prática clínica, ao longo de sua história, fortaleceu seu campo de atuação e passou a ser responsável pelo cuidado dos que não estão dentro dos padrões das sociedades em termos produtivos, sociais, econômicos e, também, de aprendizagem.

Segundo Foucault (1977, apud ORRÚ, 2012, p. 187), a normalização dos indivíduos visa à homogeinização dos sujeitos diferentes entre seus pares, predominando o binômio normal e anormal em uma sociedade que almeja ser saudável e economicamente produtiva.

Mudanças políticas e sociais significativas no final do século XVIII questionaram as formas predominantes de organizações sociais vigentes. A crítica as fundações hospitalares refletiram as ações de uma organização cultural dominante que procurava dar continuidade a sua predominância. "O hospital, além de ser um espaço artificial e prejudicial à essência da doença, é criador e multiplicador de doenças no espaço social: a família do doente, desamparada, adoece." (MOYSÉS, 2001, p. 147).

Nesse contexto surge a medicina das epidemias modificando o olhar médico. O olhar particularizado e direcionado às famílias pressupõe uma organização do Estado como

responsável pela medicina. Tal medicina dá origem a ações que procuram perceber a causa da epidemia e não mais o essencial das doenças. Médicos e profissionais da saúde são direcionados a acompanhar na sociedade a origem das epidemias. Para esse trabalho é necessário a ação do Estado de modo coercitivo para acompanhar a sociedade e vigiar o aparecimento de focos epidêmicos. A medicina passa a ter o conhecimento sobre o que é homem saudável e o seu olhar passa a definir o homem modelo.

> Com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, para nosso objeto, mais especificamente, a medicalização do comportamento e da aprendizagem. (MOYSÉS, 2001, p. 171).

No cenário educacional, práticas baseadas em concepções de aprendizagem de base biológica, encontraram o cenário perfeito para justificar a não aprendizagem dos estudantes. Aquele que não aprende é o que não está saudável. A análise da influência do paradigma médico na sociedade não significa deixar de lado aspectos biológicos que constituem os seres humanos, porém, é preciso entender que

> [...] as características biológicas, os atributos genéticos de um homem são o substrato a partir do qual construir-se-á uma entre infinitas possibilidades postas para esse homem, postas fundamentalmente pelos bens culturais a que ele tem acesso. (MOYSÉS, 2001, pp. 136).

A cultura é um sistema simbólico produzido historicamente pelo homem, compartilhado por ele e seu grupo. Sendo a cultura, constituinte do homem, também constituída por ele, é indispensável pensar seu desenvolvimento a partir da cultura. Os aspectos culturais constituem a forma como as sociedades e os sujeitos que a compõem se organizam, sejam em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, educacionais ou individuais. Aqueles que não respondem produtivamente ao seu grupo social recebem a culpa da improdutividade.

Na esfera educacional, as crianças que não aprendem ou que possuem um percurso de desenvolvimento ou comportamento diferente em relação à maioria produtiva, são

excluídos dos objetivos educacionais predominantes. Objetivos que visam o desenvolvimento de sujeitos "saudáveis" e produtivos para a sociedade.

A aprendizagem e a não-aprendizagem são tomadas conforme afirma MOYSÉS (2001) como corpo biológico que precisa ser silenciado para que o olhar clínico efetive-se racionalmente e objetivamente. Segunda a autora é a partir do ponto em que ocorre ajuste no olhar clínico que as ações de classificar, pelo diagnóstico e diagnosticar, pela classificação prévia são incorporados ao ato médico, sem conflitos.

A classificação impõe critérios aos estudantes e ocultam suas singularidades. A classificação diagnóstica o ignora enquanto pertencente a uma sociedade e como produtor de cultura e produto dessa cultura. Os que chegam até à escola são percebidos, organizados e classificados apenas pelos diagnósticos. O paradigma da normalização e a importância que o olhar clínico obteve ao longo da história, provocou, na educação, um paradigma prático de classificação do que aprende; que está dentro do padrão de desenvolvimento dominante e daquele que não aprende e que está à margem da padronização. Ao receber a medicina na educação, como tutora da saúde e dos critérios de normalidade, ocorre o que se denomina medicalização da educação. Os problemas pedagógicos, sociais e políticos são transformados em questões biológicas, médicas.

O diagnóstico oculta o sujeito e sua singularidade e move, em sua direção, a responsabilidade por sua improdutividade e não-aprendizagem. Ele passa a ser o que não possui as condições para a produção e para a aprendizagem.

O paradigma da inclusão no Brasil, sistematizado em forma de políticas e ações estatais desde a década de 90, tenta deslocar essa responsabilidade para as ações do Estado. Porém, a existência de uma legislação inclusiva não garante a mudança do paradigma médico na sociedade. O fracasso na aprendizagem ainda é responsabilidade do estudante e de sua constituição biológica.

O autismo, assim como consta nos critérios de diagnóstico pode comprometer o uso da linguagem a interação social e a imaginação. Olhar exclusivamente para os critérios ignorando o sujeito configura um equívoco que reproduz o paradigma da normalização instituído pelo olhar da medicina na educação. Entender que dificuldades no uso da

linguagem podem ocorrer não significa que os sujeitos não apresentam relação com seu uso.

O rótulo, fixado nos sujeitos pelo diagnóstico, o desloca para a sombra da produção cultural institucionalmente avaliada. A escola o confina em classes especiais. O critério para o ingresso nas classes é o diagnóstico. Inicialmente são inseridos em classes especiais para desenvolver habilidades que os permita conviver com o outro em classes regulares. Esse critério, característico do paradigma da integração onde os estudantes precisam estar aptos para o convívio social, caminha em sentido contrário à inclusão onde a sociedade precisa organizar-se para que as pessoas que a compõem sejam vistas a partir de suas singularidades e subjetividade.

O diagnóstico determina o espaço que os estudantes podem ocupar nas escolas e direcionam as ações pedagógicas, originárias de uma classificação biológica dos sujeitos, para o trabalho que busca a normalização. Ignorando o processo de aprendizagem individual dos estudantes, as ações os colocam à margem do currículo e produzem a perpetuação do estado improdutivo que lhes é imputado socialmente. Confinados, seguem de um ano para outro sendo treinados em ações cotidianas por estarem presos ao diagnóstico.

A medicalização da educação e consequente classificação diagnóstica dos estudantes estão presentes na sociedade historicamente. O olhar médico, que traz a solução para o não enquadramento dos estudantes, retira da escola e do professor, a responsabilidade de, efetivamente, planejar situações de mediação que proporcionem interações com os outros, significação de conceitos e a significação do uso da linguagem por meio dos signos produzidos pela cultura da qual o aluno faz parte. Prender-se ao diagnóstico direciona o discurso dos professores para a clínica, pois é o médico que deve solucionar o problema da não aprendizagem.

A percepção de que a educação não é responsável pela aprendizagem daqueles que, à sombra do diagnostico, são incapazes de serem vistos ou ouvidos impede que a organização do trabalho pedagógico seja uma prática de mediação qualitativa para a aprendizagem. O fracasso escolar desses estudantes instala-se na sociedade

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

O trabalho apoia-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa discutida por González Rey (2005). O autor destaca como princípios dessa epistemologia o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação. A partir desses referentes, que constituem o processo de compreensão dos aspectos da subjetividade[80] presentes no percurso da pesquisa, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa, definida por González Rey, como metodologia principal de investigação. O autor define a pesquisa qualitativa

> [...] como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico e cuja legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto as alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como um sistema. González Rey (2005, p. 12).

A partir dos conceitos apresentados optou-se dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa por utilizar a pesquisa bibliográfica como instrumento para produzir informações inteligíveis necessárias à reflexão e aprofundamento acerca do impacto que o diagnóstico e seus efeitos iatrogênicos tem na vida escolar de sujeitos com diagnóstico de autismo nas escolas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo preliminar, essencialmente de caráter teórico, feito por meio da revisão de bibliografia permite a apresentação de hipóteses acerca do fracasso escolar dos estudantes com o diagnóstico de autismo a partir do estudo do histórico da medicalização da educação e suas consequências iatrogênicas nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com autismo. As consequências iatrogênicas dizem respeito aos efeitos sociais causados pela coisificação dos sujeitos realizada pelo diagnóstico, o instrumento que coloca o estudante à sombra de seus critérios de

[80] Subjetividade definida por González Rei como “um sistema de sentidos subjetivos que aparecem organizados em múltiplas configurações particulares” (GONZÁLEZ REY, 2002)

classificação. Os pontos apresentados indicam reflexões necessárias às práticas educativas:

- A educação, no movimento da medicalização de seus processos e concepções, tem classificado os estudantes e tem imposto práticas pedagógicas normalizadoras em seu cotidiano na tentativa de padronização de comportamentos e processos de aprendizagem, singulares nos processos humanos.

- Os estudantes com o diagnóstico de autismo estão eternizando-se em atendimentos, isolados do convívio com o outro, nas classes especiais. Fato que promove seu fracasso escolar. Fora do contexto cultural de relações e coisificados pelo diagnóstico não lhes são apresentadas mediações que possibilitem a aprendizagem.

- O efeito iatrogênico causado pelo diagnóstico mantém os estudantes com autismo à sombra da classificação. A partir do caráter biológico, são mantidos como organismos que necessitam sobreviver. Sobrevivência que traz uma autonomia figurativa, pois, em seu processo, os estudantes estão sendo treinados para funcionarem sozinhos nos ambientes em que vivem não como participantes desse ambiente, apenas como peças existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fracasso escolar vivenciado por estudantes com autismo revela que o olhar docente, mesmo diante de discussões frequentes sobre a inclusão, ainda direciona-se para a dificuldade; o que falta; o que não se consegue fazer ou responder. Percebe-se que tal olhar é influenciado pelos efeitos da medicalização social.

A medicalização trouxe à educação o diagnóstico que se tornou o conjunto de características que chega antes do indivíduo. O estudante está à sombra do seu diagnóstico, que o apresenta nos contextos escolares.

É preciso compreender a importância do olhar pedagógico direcionado ao sujeito e suas singularidades, independente do rótulo social que o diagnóstico lhe impõe. A

compreensão reflete a concepção docente acerca do desenvolvimento humano à luz da teoria histórico-cultural onde a interação e a mediação são fundamentais e constituintes do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Possibilita práticas pedagógicas responsáveis e, realmente, promotoras de aprendizagens nos contextos escolares.

Sujeitos com diagnóstico de autismo estão confinados em classes especiais e em horários de atendimento diferenciados que os retiram, diariamente, do convívio com os outros estudantes. Confinados, permanecem alheios ao curso do dia-a-dia da escola e à margem da convivência com seus pares, fundamental para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento do outro. É um sujeito visto com improdutivo, invisível, aquele que não aprende. A escola como instituição responsável pela aprendizagem exclui o estudante com autismo do curso da produção cultural. Toma para si a tutela do seu processo de aprendizagem e determina às famílias qual o espaço seus filhos tem direito de viver dentro e fora da escola.

O processo de atender o diagnóstico no lugar do estudante fortalece a visão social que aceitou os requisitos da medicalização e dá continuidade ao olhar direcionado para a falta, perpetuado na sociedade. Configurando de modo concreto o efeito iatrogênico do papel do diagnóstico na vida dos estudantes. Ignora a diferença humana, justificada pelo diagnóstico, instrumento que padroniza os seres humanos que se diferenciam do padrão socialmente predominante.

A discussão é importante para a educação por destacar e aprofundar os conhecimentos acerca dos efeitos do diagnóstico nos contextos escolares e a importância de trazer a singularidade dos sujeitos para o centro das intervenções pedagógicas direcionadas a ele.

A análise das informações contribui para a identificação de um fato discutido teoricamente há algum tempo, mas que na sala de aula está longe de ser prioritário ou está sendo, lentamente, percebido na história de seu desenvolvimento: o estudante com autismo é, também, um sujeito social e não simplesmente a materialização de uma síndrome.

Historicamente mortos, segregados e/ou marginalizados esses sujeitos continuam no mundo das sombras dentro da sociedade. Ao mesmo tempo em que cumpre o papel de mascarar a atenção social a esses sujeitos a escola vem reafirmando o papel de instituição que reproduz questões sociais, nesse caso, a exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, C. R. & ROSA, C. (organizadores) (2002). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed.

CAMARGOS Jr, W. (coord.) (2010). **Transtornos Invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. 3ª ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

BEZERRA, P. (tradutor) (2009). **Prólogo do tradutor** in VIGOTSKI, L. S. (2009). **A construção do pensamento e da linguagem;** Tradução Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

GONZÁLEZ REY, F. (2005). **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning,.

MOYSÉS, M. A. A. A. (2001) **Institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: FAPESP; Mercado de Letras.

ORRÚ, S. E. (2009a). **Autismo**: **o que os pais devem saber?** Rio de Janeiro: Wak.

ORRÚ, S. E. (2009b). **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar.** 2ªEd. Rio de Janeiro: Wak Ed.

_____. (2012). **Trajetória, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo** in ORRÚ, S. E. (Org.) (2012). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva.** Rio de Janeiro: Wak Editora.

RAAD, I. L. F. e TUNES, E. (2011) **Deficiência como Iatrogênese** in MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (2011). **Possibilidades de aprendizagem**: **ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea.

VIGOTSKI, L. S. (1998). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

CRIANDO REDES DE PROTEÇÃO ESCOLAR CONTRA O ABUSO SEXUAL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: CONHECER, IDENTIFICAR E DENUNCIAR!

ÁreaTemática: Currículo na Educação Inclusiva (formação docente)

Ferreira, Windyz Brazão, PhD

Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba-UFPB (Brasil).

RESUMO

O abuso sexual *per se* constitui um tema sensível por tratar de questões da vida sexual privada e suscita sentimentos de medo, dor, vergonha, desconfiança porque na maioria dos casos o agressor é próximo da família: dados internacionais revelam que de 85 a 90% dos casos registrados de abuso sexual, o ato violento é perpetrado por pessoas próximas da vitima (em geral, do sexo feminino) e da família: pai ou mãe, vizinho, amigos de família, professor, babá, etc. Nesta comunicação, apresento a uma revisão da literatura acerca do tema: definição e classificação do abuso sexual; os sinais que indicam que uma experiência de abuso sexual está em curso e crenças enganosas sobre o ato, o perfil do agressor e a vítima. Concluo discutindo o papel da rede escolar (professores de sala de aula regular, professores de educação especial, funcionários, gestores, pais e estudantes, assim como psicólogos(as), fonoaudiólogos e outros profissionais) na proteção destes estudantes e na promoção de medidas de prevenção de violação aos direitos da PcD com base na Convenção dos Direitos da PcD , porque, segundo os estudos, a violência sexual pode tanto provocar como intensificar o quadro de deficiência. Esta comunicação tem como objetivo não somente conscientizar a comunidade escolar sobre direitos humanos da PcD, mas provocar a reflexão e a discussão sobre o tema nas várias instâncias socioeducacionais, a fim de despertar a responsabilidade profissional no sentido de criar redes de proteção às crianças e jovens com deficiência, assim como denunciar ocorrências ou suspeitas de ocorrências.

Palavras Chave: Abuso Sexual, Deficiência, Rede de Proteção, Comunidade Escolar

ABSTRACT

Sexual abuse *per se* is a sensitive issue as far as private sexual life is concerned. It provokes feelings of pain, fear, shame and lack of trust because, in the majority of cases, the aggressor is close to the family: international data shows that between 85 – 90% of the registered cases, the violation is perpetrated by someone very close to the victim (in general females) and family, such as father, mother family friends, teacher, doctors and babysitters. This communication presents a literature review on the theme, its definition and classification; those signs that indicate that an experience of sexual abuse is ongoing, as well as mistaken beliefs about it. It also presents the profile of the aggressor and the victim. In this context we present those aspects that makes students with disability more vulnerable to be assaulted because sexual violence can provoke and intensify the disability. Finally, I discuss the role of the school network involving community school (educators and professionals related to support provision) in the process of protecting these studants as well the setting off of preventative measures to the violation of rights of people with disability based on the Convention of Rights of People with Disability. This communication aims at raising awareness of school community about the rights to protection of children, young people and adults with disability and, furthermore, provoking reflection and debate focused on the theme of sexual abuse in the different social and educational sector of school with the view to awaken the sense of responsibility regarding

creating networks of protection, identifiy and denounce suspicions and occurrences of this violence act.

Keywords: Sexual Abuse, Disability, Network of Protection, School Community

Introdução

> Sexual violence occurs throughout the world. Although in most countries there has been little research conducted on the problem, available data suggest that in some countries nearly one in four women may experience sexual violence by an intimate partner (1–3), and up to one-third of adolescent girls report their first sexual experience as being forced (4–6)
>
> (World Report on Sexual Violence and Health. World Health Organization , 1999, p.149)[81].

Esta comunicação tem como foco o abuso sexual em geral e, em particular, a vulnerabilidade de pessoas com deficiência PcD para serem abusadas sexualmente. Meu objetivo ao abordar este tema complexo em um Congresso Internacional de Educação Inclusiva tem a ver com o fato de que este assunto continua marginal nos debates educacionais em todos os países e a comunidade escolar, consequentemente, desconsidera os sinais de socorro enviados pelas vitimas, muitas delas crianças e adolescentes que vivem esta experiência de horror por anos a fio. Portanto, é urgente sua inserção na agenda mundial e nacional de política pública educacional, a fim de introduzi-lo nos vários espaços de formação e ação profissional: gestão escolar, projeto pedagógicos, currículo, formação inicial e continuada, grupos de pesquisa, etc. Tal tema, a meu ver, tem particular relevância no campo dos estudos sobre a educação inclusiva, no âmbito da cultura, política educacional escolar e práticas inclusivas para

[81] Tradução: Violência sexual ocorre mundialmente. Apesar de na maioria dos países poucas pesquisas terem sido conduzidas sobre este problema, os dados disponíveis sugerem que em alguns países aproximadamente uma em quatro mulheres deve experienciar violência sexual por algum parceiro intimo (1-3) e até um terço das meninas adolescentes relatam que sua primeira experiência sexual foi forçada. (4-6) (Relatório Mundial sobre Violência Sexual e Saúde, Organização Mundial de Saúde, 1999, p. 149)

.

todos/as. Assim, para além de conscientizar sobre direitos humanos e direito à proteção da PcD contra o abuso sexual ou outro de qualquer tipo de violência a comunidade internacional presente neste congresso, espero poder provocá-los/as o suficiente para desafiar suas crenças e atitudes, desafiar nossa histórica tendência a ´não interferir mesmo quando suspeitamos de algo estranho paira no ar.´ Nós, educadores e educadoras, temos a responsabilidade social, educacional, humana e espiritual de proteger aqueles/as que estão sendo sendo assujeitados e violentados por agressores que, seguros de sua impunidade, se sentem fortes para continuar vitimando crianças e jovens durante anos valiosos de suas vidas. Nós, educadores/as, estamos em posição de promover debates, projetos educacionais e processos de conscientização sistematicamente em nossas escolas e universidades, assim como podemos desencadear ações de prevenção contra a violência sexual que são fundamentais para proteger os/as mais vulneráveis. Despertar o senso de responsabilidade social e humana dentro de cada um aqui presente é meu objetivo para ´convidá-los/as e convencê-los´ a se juntar a um movimento de criação de **redes de proteção** às crianças e jovens com deficiência, assim como, em qualquer circunstâncias, denunciar ocorrências ou suspeita de ocorrência de abuso sexual. Meu argumento central aqui é o de que as escolas inclusivas e os/as educadores/as comprometidos com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos/as não podem mais ficar à margem deste fenômeno cruel que, mundialmente, aterroriza crianças, jovens e adultos todos os dias porque

> Todas experiências de abuso sexual, na maioria das vezes, ocorrem dentro de casa, imediações da residência, escola e, em alguns casos, no ambiente de trabalho. Entre 85 a 90% dos casos registrados de abuso sexual, a violência é perpetrada por pessoas conhecidas, como pai, mãe, parente, vizinho, amigos da família, colegas de escola, babá, professor, médico, etc. (Cartilha Abuso e Violência Sexual, s/d., p.55). Esses dados iluminam que a crença de que 'um estranho' representa um perigo maior para as crianças é falsa e, portanto, perigosa. (FERREIRA, 2008, p.03)

Após provocar o primeiro impacto com estes dados, inicio esta comunicação esclarecendo meu percurso de educadora e pesquisadora em direção ao tema do abuso sexual contra pessoas com deficiência; tema extremamente sensível porque trata da vida sexual privada de pessoas comuns, de diferentes classes sociais, crenças, raças, idades, formação educacional, etc., que possuem em comum segredos doentios.

Na verdade, ao penetrar neste universo de horror para as crianças e adolescentes e, em particular, para o sexo feminino, aprendemos que ´o perigo mora ao lado´, ou seja, o ato de violência sexual ocorre com mais frequência e está mais próximo de nossas vidas do que podemos imaginar e do que queremos acreditar ou aceitar. Por isso, aqui neste congresso, vou propor e defender, com fortes argumentos, a urgência e a importância social de formação de redes escolares de proteção contra o abuso sexual perpetrados contra todas as crianças, mas em especial, contra os/as mais vulneráveis: as crianças, jovens e adultos com deficiência.

Como fui despertada para o tema abuso sexual?

Há em torno de 10 anos atrás, fui convidada para dar uma palestra sobre abuso sexual contra crianças com deficiência para um grupo do Programa SENTINELA[82] de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (BRASIL 2001). Aceitei o desafio e, na época, não conhecia nada sobre este tema. Para minha surpresa ao iniciar o processo de levantamento de dados na rede virtual, descobri que muito pouco havia na área em geral e, em particular, contra pessoas com deficiência. Por isso, o governo brasileiro implantou um programa nacional de combate á violência sexual:

> A violência sexual contra crianças e adolescentes constitui-se em um fenômeno complexo, cuja compreensão deve ser situada nos contextos histórico, econômico, cultural, jurídico, político e psicossocial, que configuram a estrutura da sociedade brasileira, estabelecendo seus valores e suas relações de gênero, de sexualidade, de raça e de poder.
>
> Embora o fenômeno do abuso e da exploração sexual de crianças e de adolescentes tenha tido maior visibilidade nos últimos anos, por intermédio de denúncias públicas e de campanhas, esse fenômeno ainda é difícil de ser quantificado, pois manifesta-se de forma variada, não se restringindo a uma determinada região, estado ou cidade do País.
>
> Neste sentido, reconhecendo sua atribuição, o Governo Brasileiro, por intermédio do Programa Avança Brasil, estabeleceu como prioridade na agenda política e social do País, o enfrentamento dessa questão, através do Programa Sentinela e através dos serviços Centro de Referência e Família Acolhedora que visa o Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. (BRASIL, 2001)

[82] Programa SENTINELA da cidade de Santos, município praiana e portuária no estado de São Paulo, onde é comum a ocorrência de abuso sexual devido ao alto fluxo de navios na região.

A busca de referências se expandiu para publicações em inglês e espanhol e, mesmo assim, encontrei poucos materiais que tratavam especificamente da experiência de pessoas com deficiência. E, quando os encontrei, eram principalmente estudos na área de saúde, artigos ou cartilha sobre abuso contra a pessoa com deficiência intelectual.

Recentemente, fiz uma revisão das referências e descobri que cresceu de forma significativa o número de materiais, estudos, textos e documentos oficiais sobre o tema abuso ou violência sexual. No caso do Brasil, este crescimento é consequência direta da ação desencadeada no inicio do século com o Programa SENTINELA (BRASIL, 2001), mas a realidade pouco mudou... Após esta breve introdução, prossigo apresentando a definição e classificação do abuso sexual; os sinais que indicam que uma experiência de abuso sexual está em curso e crenças (mitos) que se desenvolveram historicamente em torno deste tema. Caracterizo, a seguir, o perfil do(a) perpetrador(a) desta violência. Concluo discutindo o papel da rede escolar (professores de sala de aula regular, professores de educação especial, funcionários, gestores, pais e estudantes, assim como psicólogos(as), fonoaudiólogos e outros profissionais) na proteção destes estudantes e na promoção de medidas de prevenção de violação aos direitos da PcD com base na Convenção dos Direitos da PcD, porque, segundo os estudos, a violência sexual pode tanto provocar como intensificar o quadro de deficiência.

1. Definição e classificação do abuso sexual

O abuso sexual não é necessariamente um ato violento, que gera dor, mas é sempre um ato de uso e abuso de poder do mais forte sobre o mais fraco. Portanto, o abuso sexual é definido como uma violência mesmo que seja ´prazeroso´ para a vítima, como pode acontecer com crianças e com PcD, que tendem a não possuir clareza sobre o que está acontecendo com elas, sobre um ato sedutor de uma pessoa próxima e querida. De acordo com o Relatório Mundial sobre Violência Sexual e Saúde (WHO, 1999)

> Sexual violence is defined as: any sexual act, attempt to obtain a sexual act, unwanted sexual comments or advances, or acts to traffic

> [of human beings in order to make them sexual slaves in brothels], or otherwise directed, against a person's sexuality using coercion, by any person regardless of their relationship to the victim, in any setting, including but not limited to home and work. (p. 149)[83]

O Centro de Estudos de Atendimento Relativo ao Abuso Sexual (CEARAS) e do Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância do ABCD (CRAMI), esclarece que o abuso sexual não é definido por um toque, por uma violência física ou a falta de consentimento, mas pela expressão ou realização da

> sexualidade vinculada ao desrespeito ao indivíduo e aos seus limites, a troca de sua postura de sujeito a uma de objeto dos desejos do outro. (.) Assim, o abuso sexual de crianças, o incesto e o assédio **denunciam um jogo de poder onde a sexualidade é utilizada de forma destrutiva, constituindo-se num desrespeito ao ser humano**. Nestes três casos, pode não existir a violência física, mas são relações que implicam em outro tipo de violência, como a social e a psicológica. O abuso sexual afeta, ao mesmo tempo, a saúde física e mental e o direito individual de se dispor da própria sexualidade e privacidade. (2000, s/p. Grifo da Autora)

Gisele (2004) define *abuso sexual* como crime que tem como característica a ´relação de poder [que] ocorre mediante um jogo, ou ato sexual, em que o agressor visa obter satisfação sexual e usa o poder que tem para impor seu desejo. O convencimento pode ser através de violência, chantagem ou indução.' (p.38) Consiste um grave engano, portanto, acreditar que nas camadas mais pobres da população há maior prevalência de abuso sexual porque ´a violência sexual ***não é*** uma característica da estratificação socioeconômica e a desmistificação desta crença é fundamental para assegurar que todas as vítimas sejam igualmente protegidas.´(FERREIRA 2008, p. 121). Por exemplo, nos Estados Unidos da América, um *survey* nacional realizado entre 1995 e 1996 identificou que 14.8% das jovens mulheres, com idade acima de 17anos, registraram queixa de estupro, com um adicional de 2.8% que tiveram experiência de tentativa de estupro. (WHO, 1999, p.151). Estes dados apenas revelam que o problema é mundial e gravíssimo, assim como aponta para uma necessidade indiscutível e urgência de

[83] Tradução: A violência sexual é definida como: qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários ou avanços sexuais desagradáveis, ou atos de tráfico [de seres humanos para se tornarem escravos sexuais em prostíbulos], ou outros dirigidos contra a sexualidade de uma pessoa usando coerção, por qualquer pessoa independentemente do seu relacionamento com a vítima, em qualquer espaço, incluindo – embora não limitado a eles – o lar e o trabalho. (p. 149)

iniciativas preventivas porque há uma relação direta entre nível educacional e empoderamento do sexo feminino que previne a ocorrência de abuso. (IDEM, p. 158)

Há inúmeros tipos de assalto sexual, os quais têm características diferentes, mas possuem em comum o ato de subjulgamento (consciente ou inconsciente) da vítima, entre os quais é importante destacar (a) o *abuso verbal que* envolve conversas sexualmente estimulantes que tanto despertam interesse como podem chocar a vítima; (b) a *exploração sexual* que faz a vítima manter relações sexuais em troca de pagamento ou outros ganhos (alimento, vestimenta, brinquedo, etc.); (c) o *estupro*, que constitui uma violência física com penetração (vaginal ou anal); (d) *o atentado violento ao pudor* que ocorre com a violência física, mas sem a penetração (por exemplo, quando a vítima é obrigada a fazer sexo oral, anal ou outros atos libidinosos); (e) o *exibicionismo* ou a exposição da genitália do agressor para provocar reações adversas, de choque na vítima e (f) *voyerismo* (palavra derivada do francês ´voyer´) significa observador oculto, escondido que sente prazer em observar ações, objetos ou atos sexuais; (g) *assédio sexual* que somente ocorre nas relações de trabalho e educacionais, nas quais existe uma relação hierárquica entre o molestador e a vítima o agressor para obter vantagens sexuais exerce poder sobre o sujeito de seu desejo; ameaçando-o(a) para conseguir o que quer. (GISELLE, 2004, p 38). Além dessas violências sexuais, a organização Mundial de Saúde elenca: (h) violência por parceiros íntimos (marido, companheiro, namorado); (i) violência por pais/mães ou cuidadores/as; (j) violência ao idoso; (k) tráfico humano para escravidão sexual, entre outros. Inúmeros, portanto, são os fatores de risco de vulnerabilização do sexo feminino.

2. Fatores de risco que aumentam a vulnerabilidade do sexo feminino ao abuso sexual

Com relação vulnerabilidade feminina, o casal Nicholas D. Kristof e Sheryl WuDunn lançaram o livro *Half the Sky, Turning Oppression into Opportunities for Women Worldwide* (2009), que foi transformado em documentário e movimento envolvendo mulheres celebridades para chamar atenção sobre o grave problema mundial. Esta produção importante escancara o trafico sexual, a mortalidade maternal, a

violência sexual, a questão do micro financiamento e a educação de meninas e também mostra como o poder político, a força militar e a situação de pobreza das famílias em vários países são usados criminalmente para abduzir meninas, jovens e mulheres para serem escravas sexuais, que gira milhões de dólares no gigantesco mercado da prostituição no mundo.

No mundo, a forma mais comum de violência sexual é aquela praticada por parceiros, um homem com quem se tem uma relação íntima. Assim, a mulher casada ou que coabita com alguém está dentre aquelas que mais chance tem de sofrer violência sexual. Além desse, há inúmeros outros fatores que constituem risco de vulnerabilidade ao abuso sexual pela menina, jovem ou mulher. São eles: (a) ser jovem, (b) consumir álcool ou drogas, (c) ter sido estuprada antes ou ter sofrido abuso sexual, (d) ter muitos parceiros sexuais, (e) envolvimento com trabalho sexual, (f) tornar-se mais educada e economicamente mais empoderada (pelo menos no que diz respeito à violência causada por um parceiro intimo) e (g) pobreza. (WHO, 1999, p.157-158). Por todas essas razões, é fundamental que a comunidade escolar tenha interesse sobre o tema, acesso a conhecimentos relevantes e sejam capazes de identificar sinais de pedidos de socorro, antes de julgar comportamentos estranhos ou supostamente desajustados.

3. Sinais que indicam que uma experiência de abuso sexual está em curso

Há sempre algum sinal emitido, mesmo que discretamente. Um aluno/a que se sente repentinamente triste, com sonolência ou agressivo... O contato regular do docente com os/as alunos/as permite a observação sistemática de comportamentos que podem indicar a ocorrência do abuso sexual: às vezes um olhar profundamente dolorido, mas sem palavras, pode ser um grito de socorro, de proteção. Por exemplo, a história abaixo foi narrada por uma professora:

> ‘João (nome fictício) era um aluno comum, de oito anos. Um pouco quieto talvez, João participava das aulas e raramente faltava. Subitamente, João começou a faltar nas aulas. A professora procurou informações e a mãe informou que João não esteve bem, estava adoentado. João retorna às aulas mais quieto e com uma expressão triste. Além disso, com frequência, pede para ir ao banheiro. A professora então tenta obter informações do aluno que não as fornece. A professora então conversa discretamente com os coleguinhas de

> João e descobre que 'parece que ele tem um sangramento' na região genital... A partir daí a professora, sem saber direito quais os procedimentos, procura descobrir uma forma de ajudar o aluno.' (narrado por uma professora de 2ª série de uma escola municipal de São Paulo)

Os sinais sempre estão presentes para serem percebidos, identificados e, sobretudo, investigados, mas – nós - educadores/as ainda precisamos aprender a enxergá-los e dar significado aos mesmos. Inúmeros podem ser os sinais de abuso sexual uma vez que revelam uma ampla gama de possibilidades de ocorrências que aconteceram ou ainda estão em curso. Dentre estes, destacamos: (a) a alteração no comportamento/sentimentos (tais como, timidez, tristeza, medo e agitação, isolamento); (b) a manifestação de muito interesse em sexo ou apresentar comportamento sexualizado não condizente com a idade; (c) o tocar-se a si mesmo (partes do corpo) ou de outros de forma regular; (d) a apresentação de rejeição ou temor quanto ao próprio corpo (por exemplo, ao realizar as atividades de higiene); (e) manifestação de brincadeiras sexuais agressivas; (f) dificuldade de ligação afetiva e amorosa; (g) sono agitado com pesadelos recorrentes; (h) tentativa de suicídio; (i) autoagressão; (j) depressão ou baixa auto-estima; (l) lesões corporais ou hematomas; (k) presença de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) ; (m) sintomas de baixa imunidade (a criança começa a ficar doente sem uma causa clara) talvez causada pelo vírus HIV/AIDs; (n) gravidez súbita; (o) engajamento em trabalho sexual (prostituição); (p) vício em substancias ilícitas ou lícitas; (q) a dificuldade de manter uma relação sexual saudável na vida adulta. (FERREIRA, 2008, p.126-127).

Estes sinais também se manifestam no caso de pessoas com deficiência, uma vez que meninas e meninos com deficiência estão expostos a maiores condições de risco, tanto na sua integridade física como mental, tanto no âmbito familiar como no seu meio social cotidiano. As testemunhas no estudo [da Save the Children da Suécia (2002)] mostram uma diversidade de casos de maus tratos físico, exploração, abandono, etc.´ É importante reforçar que ***não*** há diferenças significativas entre o desenvolvimento sexual de pessoas *com* e *sem* deficiências, de acordo com o Centre for Developmental Disability Health de Victoria, na Austrália (CDDH, s/d) porque as necessidades e desejos sexuais são os mesmos para qualquer individuo, independentemente do grupo

social ao qual pertence. Todavia, como as oportunidades de experiências (afetivas, de convivência, lazer, social, escolar e também sexuais) desse grupo social são com frequência limitadas, as pessoas com deficiência irão 'necessitar de assistência e apoio para compreender a complexidade das relações humanas e os direitos e responsabilidades da sexualidade, assim como isso pode ser incorporado em suas vidas.' (IDEM, p.01).

É um engano acreditar que as pessoas com deficiência não sejam objeto de desejo ou erotismo para pessoas *sem* deficiência. Este tipo de interesse sexual não somente existe como possui terminologia própria e caracteriza-se em três tipos de interesse: (1) *devotees*[84], ou ´pessoas (homens ou mulheres, hetero ou homossexuais) que se sentem sexualmente atraídas por pessoas com deficiência; (.) (2) *pretenders*[85], que além de serem *devotees*, sentem-se sexualmente estimuladas quando fingem ser deficientes, utilizando, em público ou privadamente, equipamentos como cadeiras de rodas, muletas, bengalas, aparelhos ortopédicos, e (3) *wannabes*[86], que são *devotees* que desejam tornar-se, de fato, deficientes.´ (CRESPO, 2000, s/d)

Para além do real interesse sexual pela pessoa com deficiência, existem crenças também infundadas sobre o ato violento ou o ´abuso´, que (infelizmente!) favorecem o agressor ao invés de protegerem a vítima. A primeira crença diz respeito ao fato de que a população, em geral, acredita que a vítima apresentará lesões corporais e que o abuso sexual significa estupro apenas. Nem sempre o abuso é fisicamente violento ou desagradável à vítima e, muito menos, se limita a um estupro. A sedução (abusiva), por exemplo, é uma ação suave, muitas vezes delicada de envolver a vitima de forma a fazê-la consentir com o ato sexual – a violência, sem resistência. Passa a ser um ´segredinho dos dois.´ Por exemplo, quando a sedução é usada por um adulto para envolver sexualmente uma menina ou menino de treze anos em um jogo sexual que gere prazer ao adulto (e muitas vezes à criança), continua sendo um abuso e um crime. As crenças e mitos sobre o abuso sexual são inúmeras e, como veremos a seguir, favorecem a proteção do agressor e a perpetuação da violência.

[84] Em português: devotos
[85] Em português: aqueles que fingem (to pretend=fingir), passam por algo que não são.
[86] Em portugues: querer ser. Wanna-bes é uma palavra composta constituída por dois verbos: To want – querer e to be – ser.

4. Crenças e mitos sobre o abuso sexual

A crença em um estereótipo de ´abusador´ com problemas de drogas, álcool, pedófilia, tarado ou desajustado social cria as bases para a sua impunidade porque, a maior parte dos agressores são heterossexuais, pessoas normais, queridas pelas crianças e adolescentes e, que preservam sua vida de relações marital e sexual com um adulto de forma natural e regular. Não é possível, portanto, identificar um abusador. A audácia masculina é tão significativa que um homem adulto pode realizar um ato abusivo na frente de outro adulto, às vezes, a própria esposa sem ser percebido:

> Silvinha (nome fictício) tinha oito anos e acompanhava sua mãe cabelereira domiciliar. Numa de suas visitas a uma família, o marido estava presente e, conversando naturalmente com a esposa que estava fazendo as unhas dos pés, abraçou Silvinha pressionando seu corpo contra seu pênis já enrijecido e acariciou seu peito ainda de menina. Ninguém percebeu o abuso acontecendo ali na frente de todos... (Depoimento privado de uma mulher adulta)

A situação social de relacionamento 'normal' oferece ao agressor a segurança para perpetrar o abuso sexual sem que as pessoas sequer percebam, como a historia de Silvinha evidencia, situação que assegura sua impunidade. Silvia nunca tinha contado esta experiência para ninguém porque não sabia se, de fato, aquilo era proposital, se ele somente estava sendo doce com ela, se era coisa da cabeça dela. Ficou também com medo de contar e prejudicar o trabalho da mãe ou ser acusada de mentirosa. Assim ficou anos em silêncio revelado já na maturidade entre amigas que falavam sobre isso.

As crenças mais comuns acerca do abuso sexual e que constituem sério risco de proteção do agressor em detrimento da vítima são: (a) um 'estranho(a)' representa maior perigo do que um 'conhecido(a); (b) o agressor é um psicopata depravado sexual que todos reconhecem nas ruas; (c) o autor da violência é um homem mais velho ou um alcoólatra ou um drogado; (d) o agressor é homossexual ou retardado mental e (e) o agressor é um 'pedófilo' (um adulto que sente apelo sexual por crianças) e que tem características próprias que o identificam. (Cartilha Abuso e Violência Sexual, s/d, p.55-57).

Os fatores de risco que aumentam a vulnerabilidade do sexo feminino ao abuso sexual. As crenças sobre o abuso sexual e o agressor aumentam a vulnerabilidade da pessoa com deficiência à 'sedução' e ao assalto sexual, onde quer que esteja, mesmo (e principalmente!) quando parece estar protegida em sua casa. A condição de vulnerabilidade a tornam um alvo fácil para o agressor: estar com frequência só; não falar ou enxergar; não ter mobilidade física ou não ter compreensão para avaliar uma indução à atividade sexual.

> Juliana (nome fictício), 12 anos, com deficiência intelectual era muito reservada e praticamente não falava na escola especial que frequentava. Nas sessões de terapia, Juliana chorava e se recusava a interagir. No entanto, quando chegava no horário em que o padrasto vinha lhe buscar, ela demonstrava uma certa ansiedade e dizia repetidas vezes: ele está chegando... Quando finalmente o padrasto chegava, Juliana imediatamente dava sua mão a ele e ia embora feliz, mas calada. Em atividades que envolviam higiene pessoal, Juliana não queria participar, não permitia que a ajudassem. Um dia, uma outra cliente da organização informou à coordenação que se surpreendeu ao ver Juliana 'conversando sem parar com o padrasto no ônibus'. Nada foi feito para compreender a situação. Após alguns anos, Juliana foi encaminhada para o setor de atividades profissionalizantes onde encontrou-se com colegas de sua faixa etária e, aos poucos, contou em detalhes as experiências sexuais com seu padrasto... um abuso que não gerava marcas físicas por não ser violento, mas que com certeza provocou sérios danos à Juliana. Sua mãe então foi chamada, informada, negou o fato e retirou a Juliana da instituição.

Dessa forma, é fundamental que os/as familiares, os/as cuidadores/as, os/as educadores/as e a sociedade civil organizada, cada vez mais, estejam conscientes dos riscos de violência sexual contra essa população e aprendam a reconhecer sinais que indiquem a ocorrência do abuso, assim como os procedimentos legais para proteger a vítima, mesmo quando isso implica denunciar alguém próximo.

Considerações Finais

O abuso sexual constitui um grave fenômeno social que se mantém à margem dos temas chaves no campo da educação. A violência sexual, que destrói a vida de muitas crianças e adolescentes com e sem deficiência, precisa ser urgentemente enfrentada também pela comunidade escolar. Mundialmente, a escola não pode prescindir de ter este tema em sua agenda pedagógica, assim como os docentes não podem mais ficar à margem de processos da identificação e denuncia de suspeita ou de ocorrência do abuso. É mais importante assumir a responsabilidade pela proteção das crianças do que manter uma situação de suspeita e não buscar a verdade da ocorrência

do abuso, apesar dos sinais emitidos pelas vítimas. É preciso promover a união da comunidade escolar e envolver as famílias – principalmente as mães e irmãs - para formar redes de apoio e proteção aos mais vulneráveis socialmente.

A maioria dos assuntos relevantes relativos à sexualidade deve, portanto, ser discutido naturalmente, como parte integrante do currículo escolar, incluindo, menstruação, masturbação, homossexualidade, comportamento sexual impróprio, supressão da menstruação, esterilização, abuso sexual, e outros que sejam necessários abordar para assegurar sua compreensão e proteção. É fundamental que também seja abordado o real sentido da violência sexual, que não constitui necessariamente um ato violento que causa dor física.

Infelizmente, existe na sociedade contemporânea uma tendência para não ouvir, ignorar ou se levantar dúvidas sobre a fala de uma criança ou adolescente. Todavia, quando uma criança menciona alguma experiência sexual, em apenas 6% dos casos sua história é fictícia, segundo a Cartilha Violência e Abuso Sexual, (s/d, p. 55). Por isso, um adulto próximo à criança, alguém em que ela confie o suficiente para compartilhar sua experiência, deve ouvi-la cuidadosamente, procurando buscar detalhes sobre a ocorrência de forma amistosa, protetora, a fim de verificar sua veracidade e, mais que tudo apoiá-la na revelação do abuso às autoridades e na superação do trauma. Em oposição, em caso de dúvida ou suspeita, o uso da ameaça vitimiza ainda mais a criança, que somente compartilhará seu ´segredo' quando se sentir confiante, segura e apoiada.

Duvidar da criança pode constituir a segurança do agressor para continuar o ato violento impunimente e por anos a fio. Assim, é importante reforçar que **é um engano** acreditar que ´a criança mente e inventa que está sendo abusada sexualmente; que as crianças com deficiência fantasiam experiências sexuais que não devem ser levadas a sério pelo adulto; que há consentimento da criança quando o abuso provoca prazer (ao invés de dor física) e que somente quando a criança diz 'não' é que se caracteriza o abuso sexual.

No caso das pessoas com deficiências é um erro acreditar que a porque elas têm deficiência, são pouco atraentes e não correm risco de abuso sexual e, se foi abusada, esquecerá e superará a experiência rapidamente. Acreditar que por ter deficiência, o

jovem ou o adulto não tem (e não pode ter) uma vida sexual ativa e, portanto, não precisa receber orientações sobre este assunto, o que também constitui um sério engano, pois a falta de conhecimento aumenta o risco de violência e de consentimento quando há sedução. Da mesma forma, constitui grave engano considerar que por terem deficiências, as pessoas com deficiência serão obsessivas por sexo, apresentarão comportamentos sexuais desviados ou, em oposição a este extremo, são assexuadas, não sintam interesse por atividade sexual e, pior ainda, não têm direito à vida sexual[87]. A sexualidade humana se desenvolve e amadurece em qualquer ser humano nas várias etapas da vida, ou seja, as pessoas com deficiência apresentam desenvolvimento sexual como qualquer outro ser humano (SCS 2002, p. 28).

Por isso, uma *rede de proteção educacional* que se fundamenta nos princípios e valores dos direitos humanos e da igualdade de direitos deve contemplar projetos de orientação sexual oferecidos sistematicamente nas escolas contemplando sempre qualquer grupo social, incluindo as pessoas com deficiência. A orientação deve ter a função de desenvolver a compreensão e a conscientização sobre os riscos de se tornarem vítimas de abuso.

Em qualquer situação, o autor da violência sexual tem total consciência e responsabilidade pela agressão e, sempre que uma criança ou um jovem falar sobre alguma atividade sexual ocorrida entre ela e pessoas conhecidas, sua fala não deve ser desconsiderada. Muito pelo contrário, é fundamental compreender que qualquer indício de abuso sexual deve ser cuidadosamente investigado e uma vez constatado o crime, este deve ser denunciado **em todos os casos**, principalmente, quando o agressor for alguém - homem ou mulher – próximo, tenha o abuso vitimado uma menina ou um menino.

Nesse sentido, a formação de redes de proteção são funmdamentais para a identificação das necessidades locais e o planejamento de abordagens diversas como programas educacionais e de formação para o empoderamento, programas em parceria voltadas para o desenvolvimento de relações humanas saudáveis, programas escolares e

[87] O Ministério da Saúde Brasileiro publicou a Cartilha Direitos Sexuais e Reprodutivos da PcD, Desafios para o Sistema Único de Saúde. PDF disponível online.

comunitários e programas sociais. Independentemente de qualquer opção, o importante é começar o processo: aprende sobre o tema, aprender a identificar, compartilhar reflexões e passar a se reunião para pensar em ações conjuntas. Todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade dentro da qual a escola se insere podem se juntar à rede com a finalidade de abrir canais de orientação e de denúncia.

Historicamente, pessoas com deficiência, têm sido mantidas às margens dos direitos humanos, como consequência estão mais vulneráveis à violência e abuso sexual. Trancafiadas em quartos ou espaços impróprios, tratadas como incapazes e incompetentes, usadas como serviçais, as PcD estão sujeitas a todo tipo de violência (simbólica, psicológica, física, etc.). Assim, muitas são as experiências de dor e subjulgamento que esta população sofre em decorrência de concepções desumanizantes e patologizantes de sua condição geram crenças infundadas que são perpetuadas. Tais crenças geram destemor para o agressor que sabe que não será descoberto, ou se for, não há como provar que a violência aconteceu porque ninguém vai acreditar em uma PcD. A combinação entre a sensibilidade gerada pelo tema, a invisibilidade social da PcD e a sua vulnerabilidade resultante da crença em sua incapacidade tornam esta população alvo fácil de abuso sexual.

Referências

Cartilha 'Violência e Abuso Sexual'
Disponível:http://www.criancascriativas.com.br/familiafortalecida/html/alb5pgs21a27.pdf Acesso em 30/01/2008

Cartilha 'Mitos e Realidades sobre o Abuso Sexual contra Crianças com Deficiência.'
Disponível em: http://.portam.mec.gov.br/seca/arquivos/pdf/guiaescolar_p051_059.pdf
Acesso em 30/01/2008

CDDH - Centre for Developmental Disability Health Victoria (s/d). Fact Sheet Sexuality & Disability. Disponível em: http://www.cddh.monash.org/assets/fs-sexuality.pdf Acesso em 30/01/2013.

CEARAS/CRAMI ABCD. Abuso Sexual, que violência é essa? Santo André/São Paulo. Faculdade de Medicina da USP. 2000. Disponível em:
http://www.usp.br/servicos/cearas/cartilha/cartilha.pdf . Acesso: 25/09/2013.
Contato: ceiof@uol.com.br

CRAMI ABCD. Cartilha Abuso Sexual? Santo André. CRAMI ABCD Disponível em: www.crami.org.br/cartilha. asp Acesso em 17/08/2013

http://www.dgabc.com.br/Noticia/204100/crami-lanca-cartilha-sobre-abuso-a-criancas
CRESPO, Lia (2000) '*Devotees*, *Pretenders* e *Wannabes*: atração por pessoas com deficiência-preconceitos e mitos'. Palestra proferida na X Conferência Mundial de Rehabilitastion International. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/devotee.php Acesso em: 17/02/2008
FERREIRA, Windyz Brazão. & MARTINS, Regina Coeli Braga (2007) **De docente para Docente, Práticas de Ensino e Diversidade na Educação Básica.** Editora Summus. São Paulo. 128pp. Disponível em: http://www.summus.com.br
FERREIRA, Windyz Brazão. **Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2. Disponível em: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art9_htm.htm
Acesso: 13/08/2013.
GISELLE, C. (2004) ' **Horror e Covardia'**. Revista Sentidos. (Edição de Aniversário). São Paulo. Áurea Editoria. ANO 5. No. 25. pp. 34-39. Disponível em: www.sentidos.com.br Acesso: 25/07/2013.
KRISTOF, Nicholas D. e WUDUNN, Sheryl. **Half the Sky, Turning Oppression into Opportunities for Women Worldwide.** Knopf Publisher. 2009
ONU (2006) Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Organização das **N**ações Unidas. Ministério da Justiça. CORDE. Brasil.
Disponível em:
http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc
Acesso em 30/01/2008
Save the Children Suécia (2002) Crianças com deficiência e o abuso sexual, estudo exploratório no Peru e Paraguai. Lima. Disponível em www.scslat.org
WHO. World Report on Sexual Violence and Health. World Health Organisation. Geneva. 1999. Disponível em:
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf
Acesso: 18/09/2013.

EM DIREÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICA DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL (CADA VEZ MAIS) INCLUSIVA: LIÇÕES DO MUNICIPIO DE CABEDELO/PB

Área Temática: Politica de Educação Inclusiva (Pesquisa)

FERREIRA, Windyz B.

Universidade Federal das Paraíba (Brasil).

RESUMO

Esta comunicação apresenta a experiência do município de Cabedelo, a fim de apresentar e analisar como a equipe de gestores da Prefeitura desenvolveu ações que hoje sustentam a política pública de inclusão de crianças, jovens e adultos no município. Para tanto, primeiro é elaborada uma retrospectiva sobre a política de inclusão do estudante com deficiência no Brasil e seus avanços e retrocessos ao longo da década de 90 e dos anos 2000. A seguir uma contextualização desses desenvolvimentos tendo como background a política de Estado mínimo e o ´mínimo´ do governo Fernando Henrique Cardoso e as implicações para a educação das pessoas com deficiência. Após caracterizada este período histórico, a política nacional de inclusão social de grupos vulneráveis do Governo Lula é tratada e são apresentados os documentos oficiais publicados neste década para assegurar os direitos das PcD à educação. A metodologia de pesquisa colaborativa adotada neste estudo é abordada e explicita os procedimentos do estudo no âmbito das ações do Projeto ONEESP. A escolha pelo município de Cabedelo foi feita considerando-se a necessidade de disseminação de experiências de sucesso na implantação de políticas públicas de inclusão, em um cenário em que os entraves para o desenvolvimento do AEE são significativos, como os estudos realizados pelos pesquisadores do ONEESP entre 2011 e 2012 em inúmeros municípios e estados brasileiros já evidenciam. Finalmente, apresento a experiência de Cabedelo, um pequeno município portuário da região metropolitana da capital Paraibana. Nesta seção, com base nos dados colhidos no campo e em documentos, são delineadas 10 dimensões que configuram a busca pelo desenvolvimento de um sistema educacional cada vez mais inclusivo. Concluo com considerações finais.

Palavras Chave: atendimento educacional especializado, estado mínimo, deficiência, politica de inclusão social, dimensões da gestão inclusiva

ABSTRACT

This communication presents the experience of the Cabedelo municipality. It aims at analyzing how the management team for inclusive education has implemented the public policy of inclusion of children, youngster and adults with special needs. For this purpose, first, a retrospective on the inclusive policy of students with disability in Brazil and its progress as well as regression throughout the 90 and 2000 decades is presented. Following, I contextualize the macro political background by approaching the neoliberal concept of the ´Minimum State´ of the Fernando Henrique Cardoso Government and its implications to the education of people with disability. Then, the national policy for social inclusion of the Lula´s Government is approached by presenting official documents that ensure the rights of education of people with disability. The collaborative methodology of the *Observatory of Special Education, a national network for studying of the multifunctional resources classrooms* - ONEESP has been adopted for this study, as this is part of the national research network. The choice for the Cabedelo municipality has to do with the urgency for disseminating successful experiences in the process of implementing inclusive public policy, once there are significant barriers for providing the specialized educational provision, as already shown by the ONEESP evidence from studies lead in different municipalities all

over the country from 2011 and 2012. Finally, the Cabedelo experience is detailed. This municipality is a small port town in the great region of João Pessoa, capital of the Paraiba State. Based on the gathered data (field data and documents), the study shows 10 dimensions that characterize the process of implementing and developing further an inclusive educational system, which has been built by the management team. Concluding remarks are, then, then, presented.

Keywords: specialized educational provision, minimum state, disability, social inclusion policy, dimensions of inclusive education management

Retrospectiva sobre a política de inclusão do estudante com deficiência no Brasil: avanços e retrocessos

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais-NE, na rede de ensino brasileira tem sido motivo de crescente debate e iniciativas governamentais no país desde a publicação da Constituição Federal–CF em 1988, porque a Carta Magna estabeleceu que o ensino deve adotar como principio ´(Art. 206-I) a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola´ para todos os estudantes, e como dever do Estado garantir o ´(Art. 208-III) atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino´ (BRASIL, 1988, s/p).

Com a promulgação da constituição federal e, em 1994, a eleição de Fernando Henrique Cardoso[88]- FHC, do Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB, o inicio dos anos 90 traz a marca de uma reforma educacional que tem como pano de fundo econômico a política neoliberal do governo FHC, a qual compromete-se com o desenvolvimento de um Estado Mínimo tem em seu cerne o discurso político da educação para todos por meio da valorização e da universalização da educação como elementos chave da efetivação do processo de mundialização da economia que demanda o investimento em um novo ser social: um trabalhador mais qualificado. (QUILES, s/d).

[88] NA. O governo presidencial de dois mandatos, 1º mandato (1994-1997) e 2º mandato (1998-2002), de Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela efetiva implantação da política Neoliberal no Brasil. No primeiro mandato, mas precisamente no de 1997, FHC (como ficou conhecido) deu continuidade ao processo de reformas estruturais com a finalidade de evitar a volta da inflação, procurando deixar a economia estável. No ano de 1999, FHC assumiu o segundo mandato como presidente do Brasil, neste mandato não houve grandes investimentos nas reformas estruturais (privatizações). Ocorreram, sim, algumas reformas no setor da Educação, sendo aprovadas no ano de 1996 as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), e posteriormente foram criados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Básico. Ao final do seu segundo mandato (2002), somando oito (8) anos no poder, FHC conseguiu controlar a inflação brasileira, entretanto, durante o seu governo a distribuição de renda no Brasil continuou desigual, a renda dos 20% da população rica continuou cerca de 30 vezes maior que a dos 20% da população mais pobre. O Brasil ficou em excessiva dependência do Fundo Monetário Internacional (FMI). O governo FHC foi responsável pela efetiva inserção do Brasil na política Neoliberal. Disponível em: http://www.brasilescola.com/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm. Acesso: 20/05/2013

> Alerta Oliveira (2003) que o conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos organismos internacionais, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais [privilegiados] à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, "educação com **equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual**" (p.74). Ou seja, a educação é estendida a todos, mas o gasto público continua o mesmo. Isso significa, consequentemente, a minimização do conceito de Educação Básica, sendo configurado como o mínimo de escolaridade oferecida pelo poder público, com o objetivo de apenas transmitir códigos indispensáveis à vida moderna. (IDEM, Idem. p.04. Grifo da autora)

Dessa forma, se considerado as dimensões continentais do Brasil, sua diversidade regional cultural e econômica e os altos índices de exclusão educacional no final do século XX, o governo brasileiro tinha à sua frente, na década de 90, uma tarefa crucial para o desenvolvimento da nação com base nas orientações originárias em organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e da ideologia neoliberal. (QUILES, s/d; SOARES, 2010).

A política de Estado mínimo e o ´mínimo´ para a educação das pessoas com deficiência

Em 1994, dois eventos são determinantes para inserir o grupo social constituído pelas pessoas com deficiência no contexto do Estado Mínimo. Primeiro, no âmbito internacional é realizada a *Conferência de Salamanca* da UNESCO, a partir da qual o *princípio da inclusão* é lançado e penetra inúmeros campos de conhecimento. Segundo, no âmbito nacional ocorre o lançamento da primeira *Política Nacional de Educação Especial* - PNEE (BRASIL/SEESP, 1994) que visa orientar o processo de **integração instrucional** na escola de ensino regular e o acesso às classes comuns para os alunos e alunas que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (MEC/SEESP, 1994, p.19)."

Esta citação revela que o conceito de *integração* reflete a política neoliberal do estado mínimo porque pressupõe que somente pode ter acesso ao ensino comum os alunos em condições de se adaptarem ao que a escola oferece e acompanharem o

mesmo ritmo dos alunos *sem* deficiência. Ou seja, o Estado assegura ao aluno/a com deficiência o direito à matricula na escola de ensino comum e oferece *o mínimo* à sua escolarização, uma vez que se desresponsabiliza de investir em meios e recursos para atender às necessidades específicas deste estudante. Hoje, existem no país 192.676 escolas (BRASIL, 2012), das quais apenas 40 mil escolas receberam do governo federal Salas de Recursos Multifuncional, nas quais deve ser oferecido o Atendimento Educacional Especializado-AEE.

> ´em 2011, mais de 24 mil escolas já possuíam salas de recursos, abrangendo 83% dos municípios brasileiros [e] prevê a implantação de mais 15 mil salas – dessas , 13.500 já foram adquiridas já -, além de **30 mil kits** com equipamentos para a atualização das salas que estão em funcionamento – 15 mil kits já estão sendo distribuídos. No total, serão mais de 41 mil escolas com Salas de Recursos Multifuncionais em todo o Brasil.´(pp.13-14).

No contexto do Estado Mínimo, portanto, a concepção subjacente ao discurso oficial é o de que a escola pode permanecer a mesma, não precisa mudar(!) e, se quiser, não precisa nem mesmo aceitar o/a estudante com deficiência sob a alegação de que ele/ela não tem condições de se integrar nas atividades escolares ou na comunidade escolar. Esta mesma concepção está presente na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB de 1996, que embora tenha avançado quando introduziu o Capítulo V que legisla exclusivamente sobre a Educação Especial, seu texto ainda dá margem legal a práticas excludentes, como pode ser verificado no grifo, a seguir:

> **Art. 58º.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, **oferecida preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos portadores[89] de necessidades especiais.
>
> **§ 1º.** Haverá, **quando necessário**, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> **§ 2º.** O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, **não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular**. (BRASIL, 1996, p. 22. Grifo da autora)

[89] Portadores ... caiu

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

´Oferecer preferencialmente, quando for necessário e *sempre que não for possível integrar o aluno com deficiência na escola regular´* significa que o Estado, redes de ensino, unidades escolares e professores(as), seja na esfera pública ou privada, não precisam buscar meios, alternativas e recursos humanos e materiais para matricular, acolher e ensinar este educando(a). Portanto, ao possibilitar em seu texto a ´legítima´ recusa de matriculas de estudantes com deficiência (ou qualquer outro), a LDBEN (BRASIL,1996) fere o *principio da igualdade* de direitos em termos de ´condições de acesso e permanência´ determinados na CF (BRASIL 1988), assim como possibilita a legitima violação da Lei Federal No. 8069/90 que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, cujo texto define como crime punível de reclusão de um a cinco anos e multa, qualquer discriminação (recusar a matrícula ou fazer um ´teste´ para ver se a criança se adapta à escola) que tenha como base a deficiência e ocorra em unidades escolares. (BRASIL, 1989. Art. 8°).

O resultado da múltipla interpretação que a LBDEN (BRASIL, 1996) possibilita foi que, ao longo dos 16 anos subsequentes – entre 1996 e 2012, o panorama educacional não mudou de forma significativa quando se trata de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, conforme mostram os números do CENSO Escolar 2012: apenas 1,52% (628.768) do total de 41.183.103 matrículas na educação básica são de estudantes com necessidades educacionais, dos quais 79,8% (502.249) estão matriculados no ensino fundamental[90].

A pesquisa conduzida por SILVA (2012) analisa o fluxo escolar de 14 estudantes com deficiência no ensino médio por meio de conhecer suas experiências contadas por eles próprios. Seu estudo revela que

> apesar de as políticas educacionais do Estado sinalizarem para uma avaliação numa perspectiva inclusiva, na prática, o processo avaliativo apresenta-se excludente, num primeiro momento, informalmente, ao estabelecer juízos de valores sobre os sujeitos; e depois, de maneira formal, ao selecionar e classificar os sujeitos, numa relação de poder unilateral, que sustenta a autoridade do professor sobre a vida acadêmica dos estudantes. Essas práticas avaliativas emperram o fluxo escolar dos estudantes com deficiência, somadas a outros fatores presentes no processo educacional, entre eles: a ausência, em sua maioria, de interação entre professor e estudante com deficiência e a

[90] NA. O censo não informa o número de estudantes com NEE matriculados na primeira e segunda fases do ensino fundamental.

> não compreensão ou desconhecimento sobre a necessidade de estabelecer uma prática de valorização das diferenças. Portanto, questões de ordem avaliativas, pedagógicas e atitudinais constituem-se entraves a serem superados para o estabelecimento do fluxo escolar das pessoas com deficiência, no contexto de um processo de educação de qualidade para Todos. (p.X)

Este estudo certamente justifica a razão pela qual há praticamente 80% dos estudantes com deficiência estão no ensino fundamental, uma vez que as prática socioeducacionais excludentes, de ordem atitudinal ou pedagógica e curricular, permeada por uma relação de poder desigual com relação à qual a criança ou jovem nada pode fazer, acaba por impedi-los de acompanhar sua turma, mesmo quando a LDBEN assegura o direito à ´terminalidade especifica.´ (BRASIL 1996, Art. 59, II)

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Analisando os números do CENSO Escolar com base na referência do CENSO Populacional de 2010 (BRASIL/IBGE 2010), será possível verificar uma convergência entre os baixos percentuais de PcD nas escolas brasileiras, quando estes informam que

> quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população[91], declarou possuir pelo menos uma das deficiências investigadas (mental, motora, visual e auditiva), a maioria, mulheres. [...] **O Censo registrou, ainda, que as desigualdades permanecem em relação aos deficientes, que têm taxas de escolarização menores que a população sem nenhuma das deficiências investigadas**. [...] Todos esses números referem-se à soma dos três graus de severidade das deficiências investigados (alguma dificuldade, grande dificuldade, não consegue de modo algum). (Grifo nosso)

Cabe aqui destacar que 26,3% de pessoas com pelo menos uma das deficiências são da Região Nordeste e representam a maior taxa de prevalência[92] no país assim como acontece com os estados com maiores taxas de deficiência: Rio Grande do Norte com 27,76% e Paraíba[93] com 27,58%, ambos acima da média nacional de 23,9%.

[91] NA. Os números exatos são: 45.606.048 de brasileiros, ou 23,9% da população total, apresenta algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual)

[92] NA. A mesma tendência foi verificada no CENSO 2000 do IBGE

[93] NA. Estado dentro do qual localiza-se o município de Cabedelo, cuja experiência é objeto desta comunicação.

(IDEM.Idem,pp.10-11). Este último estado no qual se localiza Cabedelo, município foco deste artigo.

Os anos 2000 e a política de inclusão social e educacional de grupos vulneráveis

A eleição de um presidente do partido dos trabalhadores inicia uma nova fase de política educacional, a partir de sua posse em 2003, a qual vem recheada de discurso em prol dos grupos vulneráveis.

> O combate à exclusão social constitui a prioridade do Governo Lula e o *Programa Fome Zero* cria as bases sociais e econômicas necessárias para a promoção da inclusão social e escolar de grupos vulneráveis. O Programa Fome Zero, implantado em 2004 no recém criado Ministério do Desenvolvimento Social, estabelece políticas de segurança alimentar, assistência social, transferência de renda e a política nacional de desenvolvimento social. Tais políticas podem ser consideradas como as principais iniciativas do governo na área social (IPEA 2004) e, no âmbito das políticas públicas, um dos passos decisivos foi a criação do *Programa Bolsa Família*, que é o eixo condutor das políticas do Programa *Fome Zero* e se tornou internacionalmente reconhecido como o maior programa de transferência de renda com condicionantes educacionais e de saúde. (FERREIRA e SAMPAIO, 2005, p.01)

Como consequência do Programa FOME Zero, carro chefe do primeiro mandato do governo Lula, são aprovadas inúmeras leis, decretos e resoluções nesta década, as quais delineam o marco-teórico-legal do direito da PcD à educação e fundamentam o processo de ruptura, ainda em curso, com o modelo excludente vigente legalmente até o final da década de 90. Entre estes documentos oficiais, elencamos o que se segue:

- **Resolução CNE/CEB 02 de 11/09/2001 - Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica – DEE/EB,** cujo Art.2, determina: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL/SEESP, 2001)

- **Plano Nacional de Educação 2001-2011 Lei 10.172/01,** o qual afirma que o avanço significativo que a primeira década do novo século deveria produzir no campo da educação seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. (BRASIL, 2001a)

- **Resolução CNE/CP 01/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,** a qual na perspectiva da educação inclusiva define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2002)

- **Lei de LIBRAS No. 10.436/02,** que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão e determina a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.(Esta lei é regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22/12/2005) (BRASIL, 2002a)

- **Lei de BRAILLE Portaria No. 2.678/02,** que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional[94]. (BRASIL, 2002b)

Vale destacar que os cinco documentos acima foram publicados ainda no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e traz a semente do compromisso com a educação inclusiva lançada pela Declaração de Salamanca (UNESCO 1994). Os documentos, a seguir apresentados, já foram publicados no governo Lula.

- **Lei de Acessibilidade,** com seus dois decretos, a saber:
  - Decreto 5296/04 - Regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

  - Decreto 5.626/05 - Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL 2004, 2005)

- **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)** que foi **l**ançado pela Agenda Social-AS e possui como eixos: (a) a formação de professores para a educação especial, (b) a implantação de salas de recursos multifuncionais, (c) a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, (d) o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e (e) o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada – BPC (BRASIL 2007).

- **Compromisso Todos pela Educação -** Decreto 6.094/07, com vistas à implementação do PDE, estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. (BRASIL 2007a)

[94] Em 26/02/1999, foi aprovada a Portaria N.º 319, que institui a Comissão Brasileira de Braiile

Novos desdobramentos ocorrem a partir de 2006, com o lançamento da *Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (ONU, 2006), documento que intensifica as ações dos militantes com deficiência no país e gera frutos relevantes no sentido de promover novos paradigmas fundamentais para a sociedade brasileira se mover em direção a uma sociedade mais justa, com maior igualdade de direitos para as PcD. O propósito central da convenção é o de:

> Art. 1º. [...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade (p.02).

A convenção impulsiona em seus artigos a nova concepção de deficiência ainda em processo de consolidação, quando declara que as PcD apresentam ´impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas´. (IDEM). Essa concepção, pelo menos do ponto de vista legal e político, rompe com o modelo médico patologizante da PcD em defesa de um *modelo social e curricular da deficiência*: o primeiro concebe a deficiência como um problema da pessoa com deficiência e, portanto, sua ´tragédia pessoal´, conforme denunciado por Michael Oliver (2008), sociólogo inglês com deficiência física. E o segundo modelo assume a ´limitação da pessoa´ como sendo decorrente da interação da pessoa com um meio ambiente inacessível porque está repleto de barreiras atitudinais, arquitetônicas, informacionais-comunicacionais e pedagógicas. (BRASIL, 2004, 2005). A construção de uma nova concepção de deficiência implica compreender que

> "tornar acessível significa instalar um processo de transformação do ambiente, das ´organizações físico-espaciais, no uso de serviços, produtos e informações (...) [além disso, também] ´implica mudança de atitudes, de comportamento e na forma de organização das atividades humanas. (OLIVEIRA, 2003, p.8. *Apud* SILVA, 2012, p.23).

Assim, para tornar a educação acessível à PcD, o Artigo 24 da CDPcD (ONU 2006) determina que o *Direito à Educação* deve ser entendido ao afirmar

que a inclusão acontece na medida em que a escola se flexibiliza para adequar-se a todos os estudantes (e não o contrário!), considerando-se seu *background* (sua origem, família, classe social, experiências, etc.), mas, **independentemente, de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências ou outra condição. Em outras palavras,**

> **[...] é a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas [e não o aluno que deve se adequar às condições que a escola lhe oferece para poder participar do cotidiano escolar]. (p. 84)**

A CDPcD (IDEM) foi ratificada pelo governo brasileiro em 2008 com a publicação do Decreto Presidencial 6.949/2009 e se torna norma jurídica interna do ordenamento brasileiro, reafirmando assim o direito da PcD de ***não*** ser "excluída do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência [e das] crianças com deficiência de não serem excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência" (IDEM. Art. 24, item 2,"a").

Nesse contexto de mudanças legais radicais, era necessário uma nova Política de Educação Especial que substituísse a política publicada em 1994. Dessa forma, em janeiro de 2008, a SEESP lança a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEE-PEI (BRASIL, 2008) cujo foco central é o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, a política apenas apresenta uma nova roupagem para o documento *Diretriz da Educação Especial na Educação Básica* - DEE/EB de 2001 da própria SEESP, então sob a coordenação[95] do Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB. Esta diretriz do Ministério da Educação brasileiro já contemplava e definia, em 2001, o AEE, de forma que as práticas de atendimento especializado já eram, há anos, realizadas nas diferentes redes de ensino (BRASIL 2005a, 2006, 2006a). Ou seja, a PNEE-PEI (BRASIL 2008), *per se*, não traz nenhuma novidade ao sistema educacional brasileiro, a não ser revisar, atualizar o discurso político e relançar de forma mais organizada a diretriz de 2001, só que agora com um texto alinhado ao movimento internacional da educação inclusiva e das garantias de direitos educacionais a grupos vulneráveis, em particular às PcD, com um foco claro no ensino fundamental.

[95] Secretaria de Educação na época: Profa. Marilene Ribeiro

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

A publicação da nova PNEE-PEI (BRASIL 2008) gerou a publicação de uma nova série de documentos orientadores do AEE, os quais procuram oferecer bases mais claras às ações que devem ser desenvolvidas nas SRMs. São estes: (a) o Decreto Nº 6. 571/2008, (b) o Parecer CNE/CEB Nº 13/2009; (c) a Resolução Nº 4/ 2009 e a (d) Nota Técnica Nº 9/2010. Vale aqui lembrar que em 2010, a Secretaria de Direitos Humanos publica a Portaria Nº 2.344/2010, que atualiza a nomenclatura quando determina que (Art.2º. – I) - onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência."

Um dos elementos chaves para a política de inclusão ter sido amplamente disseminada no Brasil foi a existência consolidada do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*[96], lançado nacionalmente em 2003, que financiou a ida à Brasília de gestores(as) representantes da Educação Especial das Secretarias de Educação de municípios e estados dos denominados ´municípios-pólo´ do programa para participarem de ações de formação, a fim de prepara-los para atuarem como multiplicadores(as) da política em seus municípios de abrangência. O estudo de SOARES (2010) sobre a *estratégia de multiplicação* adotada pelo governo Lula nos programas educacionais, revela no caso especifico deste programa da SEESP, que

> Dada a dimensão territorial do país, os achados indicam que há uma larga distinção entre as ações realizadas pelos municípios do PEI:DD e inúmeras barreiras, inclusive, inerentes à própria política administrativa do governo federal que engessam os agentes de *multiplicação*. Também ilumina a urgência da implementação de estudos avaliativos e comparativos dos resultados da aplicação da estratégia de *multiplicação* de políticas públicas de inclusão visando analisar sua efetividade no âmbito nacional e reajustá-lo à realidade local e regional, além de contribuir para assegurar a otimização do investimento na melhoria da qualidade da educação para todos, incluindo aqueles com deficiência (p. 06)

Talvez um diferencial significativo da era Lula na política educacional tenha sido a força com que este governo usou (e faz uso) da mídia para divulgar seus

[96] O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso: 12/04/2013.

programas e ações. Não foi diferente com as ações da SEESP, que passaram a ser amplamente disseminadas por meio de propaganda de TV, revistas e jornais, de inúmeras publicações novas e reedições de publicações anteriores, as quais tiveram uma massiva distribuição nacional via exemplares e também por meio de acesso eletrônico no Portal do MEC enviados às secretarias de educação de municípios e estados brasileiros. A SEESP relança *Inclusão, Revista de Educação Especial* com 40 mil exemplares que foram enviados aos estados e municípios.

Apesar da ampla disseminação política de inclusão em território nacional, entendemos que houve um retrocesso na orientação às redes de ensino na medida em que a PNEE-PEI (BRASIL 2008) restringe a população alvo beneficiária da educação especial[97] (estudante com deficiências, com transtorno global de desenvolvimento e com superdotação/altas habilidades, este últimos não atendidos nas SRMs) com direito ao AEE, quando esta é comparada à população alvo estabelecida na DEE/EB (BRASIL, 2001), isto é:

> Dentro dessa visão [inclusiva], a ação da educação especial amplia-se passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas vinculadas a uma causa orgânica não específica, considerando-se que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados e mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro de dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente, aquelas associadas a dificuldades especificas de aprendizagem, como dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. (pp. 43-44)

O ´enxugamento´ do público alvo da educação especial somado à implantação de SRMs nas escolas da rede de ensino pública financiadas pelo MEC (em paralelo às salas de recursos já existentes nas escolas) e ao apoio oferecido nos Centros de AEE,

[97] Beneficiários 1: estudantes *com deficiência*, ou seja, aqueles/as que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade,
Beneficiários 2: estudantes *com transtornos globais do desenvolvimento* ou aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo clássico, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. A Resolução Nº 04/ 2009 - Art. 4º inciso II acrescenta nesta classificação os estudantes com Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett. (BRASIL 2009, p.1) e
Beneficiários 3: estudantes *com altas habilidades/superdotação*: ou aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes), além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

geraram nas redes de ensino impasses com relação a como proceder pois se as escolas são orientadas para atender o aluno(a) com NE, como, então, uma sala de recurso deve oferecer serviço apenas aos estudantes definidos pela PNEE-PEI e não a todos os que apresentam NE em alguma fase da sua escolarização?

A experiência do município de Cabedelo, no estado da Paraíba, contribui para que uma revisão da PNEE-PEI com base no cotidiano escolar de um município seja feita com maior propriedade.

Metodologia

Este estudo foi realizado como parte da atividade de pesquisa do ONEESP-Paraiba/João Pessoa. Portanto adota como metodologia a pesquisa colaborativa, cuja orientação central está baseada em IBIAPINA (2008), segundo a qual é necessário criar condições apropriadas para que os participantes da pesquisa possam refletir sobre suas atividades docente ou de gestão e criar situações que provoquem questionamentos acerca da prática profissional. Neste tipo de metodologia, se estabelece a oportunidade de formação e desenvolvimento profissional dos participantes que se tornam também pesquisadores(as).

Esta metodologia permite a interação profissional entre os envolvidos – pesquisadores(as) e membros da rede escolar, assumindo como objeto de atenção a prática profissional na implantação da política de gestão do serviço de atendimento ao estudante com deficiência no âmbito da rede municipal, na qual são considerados elementos culturais, incluindo princípios, valores e crenças que precisam ser revistos e reajustados para que possam funcionar como orientadores de práticas educacionais e sociais inclusivas; nesse sentido, práticas que comprometem-se com o combate à toda a forma de exclusão ou discriminação.

Nessa perspectiva, a coleta de dados foi realizada em etapas durante os Encontros do ONEESP-PB e visitas ao município, ambos no período entre 2011 e 2013 (ONEESP-PB, 2011, 2012). Nesse período, as coletas de dados aconteceram em três encontros realizados na UFPB e durante duas visitas realizadas ao município, durante os quais colhemos dados com representantes da gestão e professores/as, assim como realizamos ações de formação com gestores das escolas e professores da rede e da

SRMs. Além disso, foram colhidos dados no website da Prefeitura de Cabedelo e no material *Educação Inclusiva: do sonho a realidade* (ARRUDA, 2012). Os dados permitiram a identificação de seis dimensões da ação política da gestão na implantação do AEE ao estudante com necessidade educacional.

Em direção a um sistema educacional inclusivo: delineamento das dimensões da política municipal de Cabedelo

A cidade de Cabedelo é um município portuário que faz parte da área metropolitana do Estado da Paraíba, ocupando o 2º lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM com 0,757. Fundado em 1956, tem no comércio, operações portuárias, pesca, indústria e turismo, suas atividades econômicas principais. (PORTAL/PMC, 2013). A rede de ensino de Cabedelo é hoje constituída por 22 escolas, 08 creches, 30 gestores, 391 professores e um universo de 7.160 estudantes, dos quais 120 são alunos (as) com necessidades educacionais.

> Reconhecendo que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, e considerando as leis que asseguram este propósito, a Secretaria de Educação de Cabedelo juntamente com a Coordenação de Educação Inclusiva, vem através de ações concretas desenvolvendo nos últimos oito anos uma proposta de Inclusão Educacional no Município de Cabedelo/PB. (ARRUDA, 2012, p. 09)

De acordo com a ex-coordenadora da Educação Especial do município ´a história da Educação Inclusiva de Cabedelo é uma história de conquistas [com] muitas mudanças positivas [...] entre 2005 e 2012´ (ARRUDA, 2012, p. 07), historia que começou em 2005 com a ação de uma equipe multidisciplinar constituída por uma psicóloga, duas fonoaudiólogas, duas intérpretes de Libras, um arte-educador e uma coordenadora vinculada à Coordenadoria de Educação Inclusiva. Naquela época, a equipe realizava encontros regulares nas escolas com vistas a sensibilizar a comunidade escolar para aceitar e respeitar o aluno com deficiência (ONEESP/PB 2011). Inúmeras questões que envolviam o processo de inclusão eram discutidas em ´encontros individuais ou coletivos de suporte pedagógico e orientações psicológicas aos professores de sala regular que trabalhavam com alunos com necessidades educacionais especiais.´(ARRUDA 2007, pp. 09-10). Após alguns meses de atuação deste grupo, a

Secretaria de Educação assumiu implementar a proposta da equipe e, assim, foi iniciado o *Projeto Educação Inclusiva: uma educação para Todos*! (IDEM. Idem).

Há dois elementos deste inicio de história que são valiosos para serem destacados. O primeiro (*Dimensão 1*) tem a ver com o fato de que o setor responsável pela ´educação especial´ do município foi fundado com a designação de Coordenação de Educação Inclusiva (e não de educação especial ou ainda educação especial/inclusiva). O segundo (*Dimensão 2*) diz respeito ao fato de que, desde o inicio da ação da coordenação, houve a decisão de disseminar nas escolas elementos para a construção de uma cultura inclusiva a partir da qual a equipe da coordenação visitava as escolas com o objetivo especifico de apoiar os docentes, conforme abaixo explicitado.

Dimensão 1: Coordenadoria de Educação Inclusiva e alinhamento da cultura, política e prática na rede de ensino

À designação Coordenadoria de Educação Inclusiva subjaz o pressuposto orientador do princípio da inclusão, ou seja, de garantia de direito do estudante com deficiência às salas de aula de ensino comum por meio de acesso às matriculas, participação nas atividades e aquisição. Tal elemento orientador inibe a duplicidade de entendimento contido no texto da LDBEN (BRASIL 1996), como discutido na seção anterior. Além disso, um setor público que adota a designação ´inclusiva´ desde o inicio de seu funcionamento, já imprime à cultura local (de grupo e ações), o elemento norteador – inclusão - que passa também a pertencer à rede de ensino como um todo, e gradualmente passa a ser incorporado como orientador de práticas pedagógicas e da gestão escolar. Tal clareza conceitual sobre o *lugar do principio da inclusão na política municipal* determina um alinhamento das mudanças em direção a escolas que respeitam os direitos do estudante com deficiência, recebendo-o e acolhendo-o, independentemente, da natureza de sua condição.

Dimensão 2: Inclusão escolar implica em apoiar a escola como um todo (e não somente os professores da SR)

O segundo elemento chave diretamente articulado com princípio da inclusão, diz respeito ao fato de que a equipe central da secretaria de educação do município de Cabedelo desencadeou uma ação nas escolas de disseminação de ´conhecimentos sobre

as leis e o processo de inclusão educacional´ (ARRUDA, 2012, p.10). Atividades de formação[98] dentro e fora da esfera do município e processos de conscientização da comunidade escolar sobre o marco-politico-legal brasileiro existente. Essas ações articuladas apoiam e fomentam a construção de uma cultura inclusiva, ao mesmo tempo em que a coordenação oferece suporte aos professores/as de forma descentralizada, ou seja, indo até seu espaço de trabalho na escola ao invés de levá-los/as ao ambiente artificial da secretaria, onde ações de formação geralmente tendem a acontecer no setor público. Nesse sentido, como veremos a seguir, a política do município de Cabedelo desenvolveu-se em direção ao apoio à escola como um todo e a todos/as os/as professores/as, ao invés de apenas o/a docente do atendimento educacional especializado atuando na sala de recursos para atender aos alunos com deficiência separadamente dos colegas.

Dimensão 3: Projeto Piloto Educação Inclusiva: Uma Educação para Todos!

Com o objetivo de equiparar oportunidades aos estudantes com deficiência, a equipe da CEI implantou em uma *escola piloto* o *Projeto "Educação Inclusiva: Uma Educação para Todos*, articulando ações entre todos os profissionais da escola e os parceiros essenciais identificados na comunidade, quais sejam,

> ´órgãos e instituições municipais, federais e privadas para oferecer atendimentos especializados, aquisição de Benefício de Prestação Continuado – BPC, cirurgias, terapias psicológica e fonoaudiológica, avaliação e acompanhamento neurológicos e psiquiátricos, cestas básicas, transporte escolar, aquisição de óculos e aparelhos auditivos entre outros. (ARRUDA, 2012, p.11) .

Na etapa inicial do projeto, a equipe passou a realizar observações na escola piloto e leitura dos relatórios, cujos dados sobre estudantes com deficiência foi realizado previamente por meio de triagem dos/as alunos(as). Com base na análise dos relatórios ´a equipe passou a atender aos alunos que apresentavam deficiência e/ou dificuldades no processo de aquisição da aprendizagem.´ (IDEM, p.10). Em 2005, a Política Municipal de Educação Inclusiva de Cabedelo (SUASSUNA, 2007), em fase de construção, se

[98] Inúmeros formações foram realizadas na própria secretaria de educação, nos quais 100 docentes foram formados) e em inúmeras outras, em geral três ou quatro professores ou gestores eram indicados para participar em outros espaços de formação (em torno de 30 profissionais foram formados) Dentre os temas de formação, citamos: em AEE, tecnologias Assistivas, Deficiência visual, altas habilidades, praticas inclusivas na sala de aula regular, LIBRAS e formação de cuidadores)

alinhava às Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL/SEESP, 2001) e, portanto, tinha como objetivo atender um grupo mais amplo de estudantes com NE, conforme abaixo explicitado

> oferecer atendimento aos alunos que por motivo de deficiências físicas, mentais, sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, alguns transtornos funcionais específicos, como: dislexia, disortografia, discalculia, déficit de atenção, hiperatividade, transtornos mentais e distúrbios de comportamento, como também, por motivo de fome, abandono, desprezo, violência física, psicológica, moral entre outros que possam atrapalhar seu desempenho e aproveitamento escolar, através de voltadas aos alunos, profissionais das escolas e com a família destes. (ARRUDA, p. 11-12).

O documento preliminar, ainda em fase de aprovação, das *Diretrizes Municipais para a Educação de Alunos Público Alvo da Educação Especial do Município de Cabedelo*, reforça que, para além do publico alvo da EE especificado na PNEE-PEI de 2008, ´para efeito desta Resolução (Cap II, Art. 1, ´Parágrafo Único), acrescentamos ao grupo acima os transtornos funcionais específicos, como: dislexia, disortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, transtornos mentais e distúrbios de comportamento´ (SUASSUNA, 2007, p. 1)

Iniciar um projeto político educacional por meio de um *projeto piloto* em uma escola da rede constitui uma ação relevante para o levantamento *in locus* de possibilidades, recursos, potencialidades, necessidades, demandas, etc. dos vários segmentos da unidade escolar. Um projeto piloto também propicia a preparação da equipe, de forma sistêmica, dentro da realidade escolar da rede e, esta preparação, constitui um processo chave para a posterior expansão do projeto na rede de ensino como um todo porque baseia-se em conhecimento sobre a realidade local. Um projeto piloto, de caráter colaborativo, permite aos participantes a oportunidade de refletir juntos sobre suas práticas, rever cada etapa de sua implementação e, sobretudo, ajuda na aceitação de possíveis erros de percursos e sua correção, na medida em que constitui um ´teste´ de uma determinada abordagem ou proposta.

Ainscow et all (1995) define como elementos fundamentais do processo de desenvolvimento de escolas inclusivas, a *colaboração* entre os pares e a *reflexão sobre a prática*. Dessa forma, o projeto de política de inclusão deste município, inerentemente, concebeu e incorporou estes elementos na formação de seus

profissionais. Refletindo a mesma concepção, o CEI estabeleceu parcerias externas (com profissionais e instituições nas áreas de saúde e paramédicas) para encaminhar os/as estudante com NE, sempre que necessário.

Dimensão 4: Parcerias essenciais ao apoio ao estudante com deficiência

As parcerias estabelecidas pela Prefeitura com orgãos diversos e setores da sociedade civil são fundamentais no processo de construção de uma rede de ensino inclusiva com vistas à oferta de serviços necessários, muitas vezes indispensáveis ao aluno/a com deficiência. Muitos destes serviços são da responsabilidade da área de saúde, mas não são disponibilizados nos serviços do SUS (ex.: reabilitação, tais como, fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional ou psicológica); quando estão disponíveis podem ter uma longa lista de espera por causa do número de pleiteantes. Nesse sentido, estabelecer parcerias formais com serviços essenciais ao apoio contínuo do aluno/a com deficiência e seu desenvolvimento integral constitui uma ação de respeito e valorização de seus direitos.

Dimensão 5: Objetivos de um projeto de inclusão escolar de alunos com NE

O projeto *Educação Inclusiva: Uma Educação para Todos* foi expandido na rede a partir de 2006 e definiu como principais objetivos:

> - Minimizar as desigualdades existentes entre os alunos e promover a inclusão educacional de forma abrangente, ou seja, aceitar o aluno como ele é, respeitando suas peculiaridades e estimulando suas potencialidades;
>
> - Identificar alunos com necessidades educacionais especiais para, em seguida, prestar atendimentos internos (acompanhados pela equipe multiprofissional do projeto) e externos (instituições especializadas parceiras) de forma que minimizem os danos causados por determinadas dificuldades e/ou deficiências;
>
> - Assegurar a permanência do aluno na escola, prestando um serviço de qualidade, livre de qualquer tipo de exclusão;
>
> - Promover formações e sensibilizações para os profissionais das escolas atendidas, na área de educação especial/inclusiva. (ARRUDA, 2012, p.12)

Para responder a estes objetivos, a equipe da Coordenação de Educação Especial desenvolveu um plano de ação nas 16 escolas da rede de forma a atender aos 90 estudantes identificados como alunos(as) com NE. O plano de ação combina a ação da equipe de avaliação, do apoio itinerante, ao apoio ao aluno no CEI, do apoio às escolas e aos professores, além de ações de orientação e conscientização da família e encaminhamentos diversos.

Dimensão 6: Plano de Ação no âmbito do serviço de AEE ao aluno com NE:

6.1. Organização das equipes de apoio

Em 2013, a rede de ensino de Cabedelo possui 99 profissionais que, em funções distintas, apoiam a educação do aluno(a) com NE:

(a) 13 pedagogas, três psicólogas, um arte-educador, três assistentes sociais, três fonoaudiólogas, três professoras com especialização na área de AEE (uma atuando na Diretoria de Educação Especial e duas atuando em SRMs),

(b) 11 professoras atuando no AEE em sete SRMs, as quais atendem a 103 estudantes com NEE.

(c) Há na rede, 48 cuidadores(as) que apoiam professores(as) de alunos(as) com deficiência que exigem maior atenção individualizada em sala de aula regular. Para os alunos(as) surdos a rede conta com o apoio de uma professora efetiva de LIBRAS, 11 instrutores e 13 intérpretes de LIBRAS.

(d) Além disso, há dois acompanhantes no transporte.

Esta equipe de profissionais está organizada em três grupos:

Grupo 1: *Equipe itinerante* atuando nas escolas da rede

Esta equipe é fixo na unidade escolar e é constituído pela professora de LIBRAS, Instrutor, Intérpretes, Cuidadores e Profissionais das SRMs, que atendem aos alunos(as) da sua escola e de escolas do entorno

Grupo 2: *Equipe itinerante* atuando nas escolas da rede

Esta equipe é composto pelos outros profissionais da CEI que atuam de forma itinerante realizando um trabalho de apoio direto às escolas de ensino fundamental1[99] por 40 dias letivos, dentre os quais, apoio ao docente, formação continuada e avaliação multidisciplinar. As escolas recebem estes profissionais de acordo com um calendário previamente planejado em parceria entre o CEI e cada unidade escolar. A equipe ao organizar este trabalho de apoio sempre considera as demandas especificas de cada unidade escolar. (Entrevistas com gestoras, 2012)

Grupo 3: *Equipe multiprofissional atuando no Centro de AEE*.

Esta equipe realiza atendimentos específicos, incluindo pscicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia e serviço social. Além disso, realiza reuniões com familiares, ações de sensibilização e formação profissional continuada.

6.2. Funcionamento do serviço de AEE

Ao longo dos anos, das avaliações anuais e das mudanças implementadas para aprimorar a qualidade do apoio à rede de ensino, o Plano de Ação no âmbito do Projeto *Educação Inclusiva: Uma Educação para Todos!*, hoje, tem a seguinte estrutura e funciona a partir da realização de dez etapas, algumas das quais paralelas e sincronizadas, como veremos a seguir.

6.2.1. *Encaminhamento* do/a aluno/a pela professora;

6.2.2. *Observação* em sala de aula: a equipe inicia o processo a partir de observação criteriosa de alunos/as encaminhados pelas professoras da sala regular;

6.2.3. *Avaliação* multiprofissional: a avaliação multiprofissional visa a identificação dos alunos/as que apresentem dificuldades no processo de aquisição da aprendizagem, como também, aqueles que apresentam deficiências e/ou dificuldades para aprender;

6.2.4. *Atendimento pedagógico individual*: em comum acordo com a professora de sala de aula regular, a pedagoga convida o/a aluno/a para participar de encontros individuais, a fim de juntos descobrirem novas formas de aprendizado. Este momento é bastante rico, pois, a profissional usa recursos lúdicos, estimulando assim, o aluno/as a refletir e reconhecer suas potencialidades para aprender;

[99] NA. Nas creches, no ensino Fundamental II e no ensino médio, atendemos as solicitações dos gestores, mas não permanecemos o período relatado acima.

6.2.5. *Articulação e colaboração entre Pedagogas e Professoras de sala de aula regular*: a equipe de pedagogas se ´une´ às professoras das salas regulares para colaborativamente refletirem sobre novas formas que o aluno/as tem para aprender;

6.2.6. ´*Montar´ estratégias para o envolvimento do/a aluno/a na sala de aula regular*: nesta etapa também são elaborados projetos pedagógicos e artísticos com todos/as os/as alunos/as com objetivo de trabalhar a diversidade e o valor da inclusão.

6.2.7. *Atendimento fonoaudiológico e psicológico*: esses profissionais atuam paralelamente, ao processo acima descrito realizando avaliações dos alunos(as). Quando necessário, indicando-os/as para encaminhamentos do tipo atendimento terapêutico, exames e atendimentos clínicos externos, na rede de parceiros essenciais.

6.2.8. *Encaminhamentos*: todos são realizados pela Assistente Social da equipe.

6.2.9. *Contato com as famílias dos alunos* com NE: realização de entrevistas com familiares a fim de explicar sobre a importância da parceria Família-Escola e promover o compromisso por parte dos pais na escolarização do/a filho/a. O trabalho com os pais se dá duas vezes no período de 40 dias nas escolas. Na visão da equipe do CEI, ´a falta de conhecimento sobre a deficiência de seus filhos e interesse quanto à sua educação constitui uma das maiores barreiras à escolarização´.

6.2.10. *Ações de Sensibilização e formação profissional continuada*: essas ações são realizadas pela equipe da CEI nas escolas por meio da reunião de todo o corpo de profissionais em exercício na escola, incluindo funcionários, os quais são estimulados a refletir sobre o processo de inclusão educacional de seus alunos/as. Nessas oportunidades todos/as são informados/as sobre como o processo esta se desenvolvendo como um todo articulado. Nestes encontros, os professores/as e demais profissionais expõem suas dúvidas e angústias frente às dificuldades encontradas. Para apoiar e valorizar os docentes, também são realizadas palestras de saúde vocal com a fonoaudióloga, que aborda temas relacionados ao uso correto da voz e o que fazer para prevenir possíveis problemas nas cordas vocais.

O resultado positivo desta experiência levou à elaboração, em 2007, do documento preliminar da *Política Municipal de Educação Inclusiva de Cabedelo* e das *Diretrizes Municipais para a Educação de alunos Público Alvo da Educação Especial, na Educação Regular de Ensino,* em todas as suas etapas e modalidades. Embora ainda não aprovados oficialmente pelas instâncias competentes, ambos documentos já funcionam como orientadores da política de educação inclusiva do município.

Considerações Finais

Cabedelo é um município pequeno e com poucos recursos humanos, materiais e financeiros. Apesar das barreiras que a equipe gestora enfrenta no seu dia a dia, o contato regular com essas educadoras-líderes em Cabedelo revela que há reais possibilidades de promoção de mudanças na cultura da rede de ensino como um todo e nas praticas socioeducacionais. O compromisso da equipe com o principio da inclusão e a adoção de uma política inclusiva dirigida a atender `as necessidades dos docentes da sala de aula regular, dos professores/as da SRM e a inclusão de estudantes com NE, revelam que o papel da liderança é fundamental para a construção de uma visão comum e formação de educadores/as competentes para implantar e consolidar a política.

As coordenadoras do desenvolvimento da política municipal de inclusão de Cabedelo, são reconhecidas e respeitadas em seu município como líderes gestoras, cuja contribuição educacional pode servir de modelo para outro/as gestores/as. Cabe destacar que mesmo com as mudanças partidárias ocorridas no município, estas gestoras ainda permanecem em seus postos e foram financiadas pela secretaria de educação para participar da apresentação oficial de seu trabalho no III Encontro nacional da rede ONEESP, realizado na USP, em São Paulo. Isso certamente significa o reconhecimento político social de sua realização, qual seja, a melhoria da qualidade da educação na rede de ensino comum de Cabedelo.

Após oito anos de trabalho de equipe liderada por estas gestoras municipais, o grupo identificou a necessidade de ampliar suas ações na escola, permanecendo mais tempo em sala de aula, organizando encontros semanais de planejamento com os professores(as) e supervisores(as) da rede, para junto(as) refletirem sobre as necessidades de atuação dos docentes e para planejarem atividades pedagógicas que respondam às necessidade de toda a turma.

Todas estas evidências combinadas confirmam a importância e urgência de políticas públicas educacionais e sociais de inclusão da PcD, a fim de assegurar melhores chances para seu desenvolvimento humano. No Brasil, todavia, apesar do extenso e sólido marco político-legal dirigido à promoção e defesa dos direitos deste grupo social, como discutido neste artigo, quando se trata do seu acesso e permanência

na escola de ensino comum, os dados oficiais indicam que, na maioria das vezes, a situação permanece critica uma vez que um percentual muito pequeno da população brasileira com deficiência em idade escolar tem acesso a diferentes níveis e modalidades educacionais.

Se para a PcD o acesso à escolarização ainda constitui uma barreira, sua permanência nas escolas caracteriza-se como um desafio à gestão publica no que diz respeito à política de inclusão, considerando-se que a maioria das escolas brasileiras – públicas e privadas, não possuem recursos humanos qualificados (docentes especializados nas diversas subáreas da educação especial) e materiais apropriados que ampliam as chances de participação e aprendizagem nas atividades escolares e curriculares.

Assim, o valor da disseminação desta história de sucesso – a experiência de Cabedelo - está em compartilhar com acadêmicos, outros gestores(as) e profissionais da educação que a inclusão de estudantes com deficiência e NE pode se tornar uma realidade desde que o compromisso político, social e educacional seja assumido por aqueles(as) que estão no poder ou, em posição de poder, como é o caso de Secretários/as de Educação dos municípios brasileiros e das equipes gestoras da política de inclusão e sua equipe. No caso da gestoras de Cabedelo, apesar de todos os entraves reais enfrentados cotidianamente, ao longo de anos trabalhando juntas, elas se fortaleceram enquanto equipe e enquanto profissionais da área e lutaram pela materialização de seu ´sonho´: o sonho da construção de um sistema educacional a cada dia mais inclusivo para seus alunos/as com necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; AHUJA, Anupam; CHEN, YunYing; COMUZZI, Novella; DUK HOMAD, Cyntia & ECHEITA, Gerardo. (1995). **Unesco Teacher Education Project: Special Needs in the Classroom**. Prospects Journal, VOL XXV, Nº 2, June . 1995.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal No. 8069/90. Brasília. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2011. Lei 10.172/01.** UNESCO. Senado. Brasília. 2001. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf. Acesso: 15/03/2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002.** 2002**.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso: 13/05/2013.

BRASIL. **Lei de LIBRAS. Lei Federal No. 10.436/2002.** Presidência da Republica. Brasília. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso: 13/05/2013.

BRASIL. **Lei de BRAILLE. Portaria No. 2678/2002**. Presidência da Republica. Brasília. 2002b.

BRASIL. **Direito à Educação. Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília. 2004. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf. Acesso: 15/05/2013

BRASIL. **Decreto nº 529**6 de 02/12/2004. Lei de Acessibilidade. Presidência da República. Brasília. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso: 15/05/2013

BRASIL. **Decreto nº 5**626 de 22/12/2005. Lei de Acessibilidade. Presidência da República. Brasília. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso: 15/05/2013

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação. 24/04/2007.** Presidência da Republica. Brasília. 2007. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf. Acesso: 18/03/2013.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094**, de 24/04/2007. 2007a Presidência da República. Brasília. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso: 05/05/2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.751**, de 17/03/2008. Presidência da República. Brasília. 2008.

BRASIL. **Parecer No. 13/06/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. 2009.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso: 15/04/2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25/08/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Presidência da República. Brasilia. 2009a.

BRASIL. **Nota Técnica nº 09 de 2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.Secrevtaria de Educação Especial. 2010.

BRASIL/CNE. **Resolução nº 04, 02/10/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica** – Modalidade Educação Especial.. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. DOU. Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

BRASIL/IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasilia 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf. Acesso: 05/05/2013

BRASIL/INEP. **Censo Escolar, 2012.** Disponível em: portal.inep.gov.br/basica-censo. Acesso em: 19/04/2013

BRASIL/SDH. **Portaria Nº 2.344** de 3/11/2010. Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da Republica. 2010.

BRASIL/SDH. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Luiza Maria Borges Oliveira. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL/SEESP. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica**. Resolução No. 02/2001. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2001.

BRASIL/SEESP. **Lei 10.845** de 05/03/ 2004. **Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf Acesso: 13/04/ 2013.

BRASIL/SEESP. **Ensaios Pedagógicos-Construindo Escolas Inclusivas**. SORRI-Brasil (Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília.2005. 180p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf Acesso: 15/05/2013

BRASIL/SEESP. **Ensaios pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva : direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2006. 146 p. Disponível:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf Acesso: 15/05/20013.

BRASIL/SEESP. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Berenice Weissheimer Roth (Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2006a. 191 p. Disponível:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf Acesso: 15/maio/2013

BRASIL/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008.

BRASIL/SEESP. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010. 73 p. Disponivel em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf . Acesso: 20/05/013.

FERREIRA. Windyz B, SAMPAIO, Lenise Oliveria Lopes. **Revisão do Plano Nacional de Educação – 2001-2005.** Estudo Comissionado pela UNESCO-OREALC. Brasília. 2005.

FERREIRA. Windyz B. MARTINS, Regina Coeli Braga. De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a Discriminação contra estudantes com Deficiência na Escola. In. FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz, IRELAND, Timothy & BARREIROS, Débora. (Orgs) Tornar a Educação Inclusiva. UNESCO. Brasil. 2009. pp. 11-53. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf. Acesso em 10/02/2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IPEA. **Políticas Sociais. Acompanhamento e Análise**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Agosto. 2004. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5770. Acesso: 18/03/2013.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Projeto de Pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 11, p. 387-405, 2006.

_____. Metodologia. Observatório da Educação Especial. UFSCar. s/d. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/metodologia. Acesso: 15/03/2013. p. 09

ONEESP/PB. **Relatório Anual de Atividades-CAPES**. Observatório nacional de Educação Especial. Paraíba. Rede João Pessoa. 2011.

ONEESP/PB. **Relatório Anual de Atividades-CAPES**. Observatório nacional de Educação Especial. Paraíba. Rede Grande João Pessoa. 2012.

OLIVER, Michael. The theory of Personal Tragedy. Living Archives on Eugenics Blog. Disponível em: http://whatsortsofpeople.wordpress.com/2008/08/15/the-personal-tragedy-theory-of-disability-mike-oliver-and-the-social-model/. 2008

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69-97.

PORTAL/PMC. Portal da Prefeitura Municipal de Cabedelo. Disponível em: http://www.cabedelo.pb.gov.br/ Acesso 05/04/2013.

OMS. Relatório Mundial da Deficiência. Organização Mundial da Saúde e banco Mundial. à Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiencie de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf Avesso em: 4/03/2013.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. New York. 2006.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Políticas Públicas em Educação Especial pós 94: alguns apontamentos sobre o conceito de surdez**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%CDTICAS%20P%DABLICAS%20EM%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20P%D3S%201994%20ALGUNS.pdf Acesso em: 15/05/2013.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade no Ensino Superior. Vozes de Universitárias com Deficiência sobre Experiências de Inclusão na Universidade Federal da Paraíba**. Monografia de Conclusão de Curso e Pedagogia. Orientadora: Windyz B Ferreira. 2011.

SILVA, Lauriceia Tomaz. **Estudo dos processos avaliativos e promoção escolar dos estudantes com deficiência**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Estudos Cultural da Educação. (Orientadora: Profª. Dra. Ana Dorziat B. de Mélo). 2012

SOARES, Marcia Torres Nery. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de Caso sobre Estratégia de Multiplicação de Políticas Públicas. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2010. Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1120. Acesso em 12/05/2013.

SUASSUNA, Maria Aparecida Ferreira Menezes. **Política Municipal de Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação e Cultura do Município de Cabedelo.Coordenação de Educação Inclusiva. Cabedelo/PB, [s.n.], 2007.
UFSCAr. Observatório Nacional De Educação Especial: Estudo Em Rede Nacional Sobre As Salas De Recursos Multifuncionais Nas Escolas Comuns. Projeto CAPES No. 039/2010. Programa do Observatório Da Educação. Edital 038/2010/Capes/Inep

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. UNESCO. Brasília. 1990. Disponivel em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf
Acesso: 15/04/2013

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais** de 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 15/03/2013.

UNESCO/OREALC. **Relatório de Pesquisa Revisão do Plano Nacional de Educação 2001-2005**. Pesquisa conduzida por Windyz B Ferreira e Lenise Sampaio. Brasilia. 2005.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE UM SURDO: INCLUSÃO/EXCLUSÃO EM PORTUGAL E NA HOLANDA

Carmen Lopes, Sandra Ramada, & Margarida César

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

cltlopes@gmail.com, sandrisa.ramada@gmail.com & macesar@ie.ul.pt

Resumo

A inclusão e a equidade têm subjacente assegurar a educação para todos, com igualdade de oportunidades. Como refere Rodrigues (2013), a justiça social tem de ser pensada dentro e para além da Escola. Para os alunos surdos, a participação, familiar e social, é configurada pelo acesso que têm – ou não – a uma língua materna adequada. As interacções sociais são importantes, particularmente quando os confrontam com mecanismos de *inter-empowerment*, transformando-os depois em mecanismos de *intra-empowerment*, permitindo-lhes construir trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a). Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 1998) e um *design* de estudo de caso exploratório e intrínseco (Stake, 1995). Focamo-nos nas vivências de inclusão e exclusão de um jovem surdo, bem como nas transições culturais, ao emigrar para a Holanda.

Palavras-chave: Inclusão, equidade, surdez, transições, culturas.

Abstract

Inclusion and equity means considering the education for all with equal opportunities. As Rodrigues (2013) stresses social justice must be thought within and beyond school. For Deaf students, family and social participation is shaped by the access they have – or do not have – to an adequate mother language. Social interactions are important, particularly when they confront them with inter-empowerment mechanisms, later transforming them into intra-empowerment mechanisms. This allows them to construct life trajectories of participation (César, 2013a). We assumed an interpretative paradigm (Denzin & Lincoln, 1998) and developed an intrinsic and exploratory case study (Stake, 1995). This study is focused on the inclusion and

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

exclusion experiences of a young Deaf student. It also illuminates his cultural transitions when he went to the Netherlands.

Keywords: Inclusion, equity, deafness, transitions, cultures.

Introdução

A educação é um direito inalienável, consagrado na lei de bases do sistema educativo (AR, 1986), essencial para o desenvolvimento humano e para garantir o usufruto de outros direitos. Mas o livre acesso à educação não é considerado suficiente para garantir o direito à mesma. Terão de se considerar três aspectos: (1) ter acesso a oportunidades iguais para todos; (2) proporcionar uma educação de qualidade; e (3) conceber e operacionalizar uma educação para o desenvolvimento humano, pois todos temos o direito a uma educação que não se foque apenas em aprender a ler, escrever e fazer contas (ONU, 1948). Como salienta a Declaração Universal dos Direitos Humanos,

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar (…). O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [e deve favorecer] (…) a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948, Artigo 26, s.p.)

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma este direito quando estabelece um enquadramento que permite pensar na forma de desenvolver as políticas e as práticas educativas. Salienta a importância dos processos de ensino e de aprendizagem centrados no aluno, respeitando as suas características, interesses e necessidades, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos, de forma a ultrapassar formas de exclusão escolar e social. Portugal, tal como muitos países que assinaram esta declaração, tem realizado esforços neste sentido. Mas, como afirma César (2012), ainda há "muito caminho para andar" (p. 68). Complementando as recomendações desta declaração (UNESCO, 1994), um dos objectivos de desenvolvimento do milénio (ONU, 2000) é a universalização do ensino

básico, garantindo que todas as crianças têm acesso e concluem o 1.º ciclo do ensino básico, podendo dar continuidade à sua escolarização. Assim, o sistema educativo português deveria tornar a equidade e a inclusão prioridades, nas quais os agentes educativos se deveriam empenhar.

César (2012) distingue o paradigma da integração (ME, 1991), que se baseia no conceito de normalização e que pressupõe que é, sobretudo, a criança que se deve adaptar às exigências da Escola, do de inclusão (ME, 2008; UNESCO, 1994), cujos princípios têm subjacentes o respeito pelas características, interesses e necessidades de cada criança, concebendo a Escola como um local de acolhimento de todo e qualquer aluno. Para esta autora, a inclusão não pode ser concebida como uma continuação da integração, devendo ser vista como uma ruptura epistemológica em relação à integração. Por isso mesmo, para que possa ser operacionalizada, a inclusão precisa de uma formação de professores e de outros especialistas, como psicólogos, médicos e assistentes sociais, que saibam acolher a diversidade e trabalhar colaborativamente, entre si (César, 2012, 2013b).

Segundo Rodrigues (2013), os conceitos de equidade e inclusão são indissociáveis, pois "não se pode pensar num sistema educativo universal, sustentável e equitativo, sem que ele seja inclusivo" (00:48:52 - 00:49:00). A equidade refere-se a um conceito que é essencial ter em consideração para se vir a atingir a igualdade de oportunidades, ou seja, deixa de ser dar a todos por igual, proporcionando uma diferença de tratamento que respeite as características, interesses e necessidades de cada um, facilitando o acesso ao sucesso escolar e à inclusão social, incluindo a profissional (César, 2009, 2012, 2013a, 2013b; Rodrigues, 2013). Neste sentido, o conceito de equidade em educação deve contemplar a existência de heterogeneidade nos grupos, de forma a permitir o seu enriquecimento e desenvolvimento.

A Escola é uma instituição onde existe uma diversidade cultural significativa, nomeadamente dos alunos que precisam de apoios educativos especializados (César, 2012). Isso ilumina o fenómeno da multiculturalidade que caracteriza o mundo contemporâneo. É um tempo e um espaço privilegiado para a partilha de experiências e conhecimentos, devendo assumir-se como potencial mobilizador de capacidades e competências, assim como de desenvolvimento daquelas que os alunos ainda não

conseguem mobilizar (César, 2009, 2013a). Para isso, é essencial promover o desenvolvimento de dinâmicas regulatórias Escola/Família, sobretudo quando os alunos participam em culturas vulneráveis e minoritárias, socialmente pouco valorizadas e mais distantes da cultura de escola e da cultura maioritária (César, 2013b). São estas dinâmicas que permitem dar voz(es) a estes participantes, facilitando a sua actuação enquanto participantes legítimos e não apenas como participantes periféricos (César, 2009, 2013a; Lave & Wenger, 1991).

A importância das interacções sociais na vida em comunidade é inerente ao ser humano, podendo recorrer-se a diferentes sistemas simbólicos e línguas. Em contacto com uma língua materna que esteja adaptada às suas características, uma criança descobre intuitivamente os princípios e as regras dessa língua, tornando-se a sua língua materna (Sim-Sim, 2005). Nas escolas portuguesas algumas crianças são alfabetizadas através da sua língua materna, o Português, pois esta é também a língua de instrução. Porém, se forem alunos cujas famílias comunicam noutras línguas, seja porque emigraram, seja porque participam em culturas com línguas próprias, como acontece com a etnia cigana, a língua de instrução não coincide com a língua materna, o que pode trazer-lhes dificuldades acrescidas no acesso ao sucesso escolar e, até, na participação enquanto cidadãos (César, 2009, 2013a, 2013b; Borges, 2009; Melro, 2003). Também as crianças surdas severas e profundas, que se encontram privadas do acesso directo à informação áudio-linguística (Sim-Sim, 2005), sentem barreiras na comunicação com os ouvintes, se forem obrigadas a comunicar em língua oral portuguesa. Para a comunidade surda, a apropriação da língua materna e o seu acesso é realizado a partir da visão, através de línguas ideográficas, como a língua gestual portuguesa (LGP). A língua escrita, para o surdo, é uma modalidade linguística de carácter secundário, por ser uma representação gráfica das línguas orais. Como salienta Sim-Sim (2005),

> O facto de a língua escrita ser a transposição de uma língua oral e não de uma língua gestual levanta dificuldades acrescidas às crianças surdas que têm de aprender a correspondência entre o oral e o escrito e, simultaneamente, a estrutura dessa mesma língua oral. São estas dificuldades que estão na origem dos baixos desempenhos de leitura apresentados pela maioria da população surda. (p. 43)

Para o jovem surdo, torna-se fundamental o conhecimento do fenómeno da surdez, em especial, da sua condição de surdo. Os esclarecimentos da família e de outros significativos são decisivos. A surdez pode vir a ocorrer em diferentes idades na vida de um indivíduo e as causas são muito variadas. Pode ser classificada segundo o tipo, grau e fase. O tipo refere-se ao local onde esta tem origem: neuro-sensorial – originada no ouvido interno ou no nervo auditivo – ou condutivo – originado no ouvido médio. Quanto ao grau ela pode ser: ligeira, moderada, severa e profunda (Ballantyne, Martin, & Martin, 1995; OMS, 2006). O grau de surdez refere-se à maior ou menor capacidade para ouvir sons de diferentes frequências e intensidades. Por exemplo, surdos severos e profundos não conseguem ouvir a sua própria voz quando oralizam. Se a surdez ocorre antes da apropriação duma língua oral, designa-se por pré-lingual. Caso contrário, é classificada de pós-lingual (Melro, 2003; Ruela, 2000).

Importa realçar que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que dificulta as formas de comunicação linguística existentes nos primeiros tempos de vida. Mesmo quando os pais se dispõem a aprender LGP assim que é detectada a surdez, a proficiência desta língua leva anos a ser atingida, o que significa que os contactos linguísticos entre eles e a criança surda raramente terão a riqueza desses contactos com outra criança daquela família, que comunique através da língua oral em que os pais são mais competentes (Borges & César, 2011, 2012).

Quando nos reportamos às crianças que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012), como os surdos, apercebemo-nos de que muitos sistemas de ensino não conseguem responder às necessidades pedagógicas destes alunos, legitimando práticas que não lhes facilitam o acesso ao sucesso escolar, contribuindo para a exclusão e a discriminação (Melro, 2003; Melro & César, 2010). Os alunos surdos têm direito a igualdade de oportunidades, tal como os ouvintes (Associação de Surdos do Porto, 2001). Isso significa reconhecer a comunidade surda como participante numa cultura com uma identidade própria e uma língua diferente da utilizada pelos ouvintes: a LGP.

Em contexto educativo, a cultura surda assume um carácter minoritário e as barreiras comunicacionais, juntamente com práticas de exclusão, originam várias situações de conflito nas trajectórias de participação ao longo da vida destes indivíduos.

Este conceito, mais do que um projecto de vida, designa um conjunto das expectativas que se criam, em diferentes contextos, cenários e situações, num processo contínuo de desenvolvimento (César, 2013a). Este processo é configurado pelas culturas em que se participa. Estas não são estáticas, mas dinâmicas, sendo também configuradas pelos indivíduos que nelas participam (César, 2013a, 2013b). Cada indivíduo, ao assumir uma voz, pode passar de uma participação periférica para uma participação legítima (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991), assumindo-se como cidadão crítico e activo. Uma Escola que promove equidade e inclusão procura que os alunos sejam participantes legítimos e, relativamente aos alunos surdos, que estes consigam fazê-lo face às duas culturas: surda e ouvinte.

Neste sentido, impõem-se grandes desafios na educação de uma criança surda, tanto para a família como para o sistema educativo, que deveriam oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem, permitindo-lhe interagir em diferentes contextos sociais e linguísticos. Nestas interacções sociais, o indivíduo é impulsionado, a desenvolver a comunicação com o outro e a organizar o pensamento (Vygotsky, 1934/1962). O processo de apropriação de conhecimentos prevê que o sujeito mobilize aquilo que já aprendeu – nível de desenvolvimento real – e, posteriormente, em interacção com outros, seja capaz de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), para transformar em nível desenvolvimento real aquilo que ainda faz parte do nível de desenvolvimento potencial, ou seja, para amadurecer funções mentais que lhe permitam a elas recorrer, no futuro, de forma autónoma (Vygotsky, 1934/1962).

César (2013a) descreve um processo semelhante ao que Vygotsky (1934/1962) concebeu para o desenvolvimento das funções mentais, mas referindo-se às questões de poder e voz. Para esta autora, a família e, posteriormente, a sociedade e a Escola, deveriam possibilitar que as crianças e jovens vivenciassem situações nas quais eram postos em jogo mecanismos de *inter-empowerment*, que se desenvolvem no domínio social, para que estes, mais tarde, fossem internalizados, transformando-se em mecanismos de *intra-empowerment*, que já existem no domínio pessoal e podem ser utilizados de forma autónoma. No decorrer deste processo de desenvolvimento, poderão ser observáveis formas de actuação que revelam uma auto-estima positiva, persistência e resiliência, que permitirão enfrentar e ultrapassar dificuldades na trajectória de

participação ao longo da vida (César, 2013a). Uma das dificuldades que um indivíduo poderá ter de enfrentar é, como referido anteriormente, a transição entre culturas, nomeadamente a emigração, enquanto tentativa de ultrapassar barreiras, escolares e sociais, que vivenciava num determinado país. Neste estudo relatamos um caso de um adulto surdo, que emigrou para a Holanda quando era jovem, para ter uma trajectória de participação ao longo da vida em que pudesse actuar como participante legítimo e não apenas como participante periférico (César, 2009, 2013a; Lave & Wenger, 1991).

Metodologia

O problema que deu origem a este estudo são as diversas formas de exclusão vivenciadas por pessoas que participam na cultura surda. Sendo um problema actual, mas vasto e complexo, foi necessário focalizar este trabalho. Optámos por o centrar num estudo de caso de um adulto surdo e nas transições culturais que este vivenciou, ainda jovem, ao emigrar para a Holanda, por desejar continuar estudos superiores que, então, lhe estavam vedados, em Portugal. As questões de investigação que seleccionámos são: (1) Que formas de inclusão e de exclusão este jovem surdo vivenciou quando vivia em Portugal?; (2) Como tentou ultrapassá-las?; e (3) Como viveu as transições culturais subjacentes à emigração de Portugal para a Holanda?

Esta investigação enquadra-se num paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 1998) e realizámos um estudo de caso exploratório e intrínseco (Stake, 1995). O paradigma interpretativo (Denzin & Lincoln, 1998) justifica-se por se pretender que esta investigação se constitua, também, como um mecanismo de *inter-empowerment* (César, 2013a) para estes participantes, bem como para outros elementos que participam na cultura surda, ou noutras culturas vulneráveis, que vivenciem formas de exclusão. O caso é a trajectória de participação ao longo da vida de um adulto surdo (César, 2013a), nomeadamente as vivências de inclusão e de exclusão que a caracterizam. Este caso constitui-se como raro e único, pois o participante principal cruzou duas culturas diferentes: a portuguesa e holandesa, uma vez que, nasceu e viveu em Portugal

enquanto criança e jovem e, depois, emigrou para a Holanda, onde ainda vive actualmente.

Os participantes são este adulto surdo, a família, amigos e outros significativos. O nome Nuno, escolhido pelo participante, é fictício, para garantir o anonimato. A sua surdez é pré-lingual, neuro-sensorial bilateral profunda, ou seja, não consegue perceber a fala através da audição, mas percebe sons altos e vibrações. Também não consegue ouvir-se a si próprio, quando oraliza. Os nomes dos outros participantes foram omitidos, optando-se pelo parentesco ou tipo de relação com o participante principal, pelo mesmo motivo. O recurso a diversas fontes (informantes) permite uma maior riqueza dos dados, possibilitando a triangulação das fontes, um dos critérios de qualidade da investigação interpretativa (Guba & Lincoln, 1997).

Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a observação, conversas informais e recolha documental. A observação foi registada em documentos electrónicos, que constituíram um diário de bordo da investigadora (DB) que contactou directamente com o Nuno. As conversas informais também foram registadas no DB. Elas e a recolha documental serviram para aprofundar temas levantados nos primeiros registos, como o historial genético, que esteve na origem da condição de surdo do Nuno e sob o qual foram consultados relatórios médicos ou, ainda, já na área institucional, o acesso a relatórios escolares facilitados às investigadoras. A diversidade dos instrumentos de recolha de dados permitiu, também triangulá-los, respeitando mais uma vez os critérios de qualidade identificados por Guba e Lincoln (1997).

O tratamento e análise de dados baseou-se numa análise de conteúdo de índole narrativa (Bardin, 2011). Partimos de uma leitura flutuante, efectuando, depois, leituras sucessivas e aprofundadas. Desta análise de conteúdo emergiram categorias indutivas.

Resultados

Em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, houve alguma preocupação no sentido de incluir crianças com necessidade de apoios educativos especializados no ensino regular, que culminou com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, (ME, 1991). No entanto, até à década de 90, muitas delas frequentavam o ensino regular, mas continuavam à parte, numa sala especial, com um professor especializado,

ou frequentavam centros implementados e geridos pelo Estado (Centros de Gestão Directa) ou geridos em parceria com Organizações Não Governamentais (Centro de Gestão Participada). O Nuno frequentou o ensino básico numa escola do ensino regular e, em simultâneo, numa outra escola – a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas – APECDA. A família percebia que os professores do ensino regular sentiam imensas dificuldades para responder às necessidades específicas dele. Havia muitos alunos ouvintes na turma e, sobretudo, uma nítida falta de preparação para saber leccionar estes alunos, por parte dos professores do ensino regular. A ausência de flexibilidade na organização escolar, na operacionalização do currículo e nas práticas pedagógicas desenvolvidas, em aula, eram as maiores barreiras, gerando uma preocupação constante por parte da família.

Durante a trajectória de participação ao longo da vida (César, 2013a), o Nuno vivenciou várias situações de exclusão e discriminação. Numa primeira fase, embora a família tivesse capacidade para comunicar com ele, através de um sistema de gestos que tinha inventado, havia momentos em que ele se sentia afastado das conversas familiares, acabando por isolar-se. Isso observava-se sobretudo em jantares, pois a existência dos pais e de seis irmãos (ele é o 2.º filho), que co-habitavam o mesmo espaço, não facilitava a participação dele nas conversas. No entanto, foi na família, principalmente com os irmãos, que refere, nas conversas informais, ter sentido sempre grande apoio. Todos eles o tentavam pôr a par das novidades, embora em momentos e conversas nas quais participava um menor número de familiares. Isto facilitou a manutenção de laços afectivos sólidos, que ainda se mantêm, apesar da distância geográfica que actualmente os separa, uma vez que ele vive na Holanda e a família em Portugal.

Das escolas que o Nuno foi frequentando, após o ensino básico, fazia parte um núcleo de apoio educativo designado por NADA (núcleo de apoio à deficiência auditiva, como então se designava a surdez). As crianças sem estas características frequentavam outro espaço físico, o que remete para uma falta de interacção entre alunos surdos e ouvintes, iluminando um processo de exclusão, tantas vezes observado quando se assumia o paradigma da integração (ME, 1991), que então vigorava na maioria das escolas portuguesas (César, 2012). Alunos ouvintes não interagiam com alunos surdos, nem nos espaços comuns recreativos, mantendo-se em grupos separados.

Ocasionalmente, cruzavam-se e tentavam estabelecer algum tipo de contacto. Mas o Nuno não se sentia motivado para criar relações de amizade com esta comunidade ouvinte.

Nas relações de amizade que o Nuno foi desenvolvendo, não sentiu barreiras ao processo de socialização, pois a condição de surdo não constituiu obstáculo para comunicar com os amigos do bairro. No entanto, foi fora do bairro que o Nuno construiu grandes amizades com outras crianças surdas, nomeadamente na APECDA, na qual se manteve durante toda a adolescência. A escola, ao impossibilitar o Nuno de viver num ambiente que providenciasse aprendizagens a partir de uma relação entre pares mais e menos competentes (César, 2009), distancia-o de uma participação legítima, não lhe reconhecendo voz (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991). Partindo das expectativas e da participação, periférica ou legítima, ao nível escolar, o Nuno passou de uma posição de participante periférico (escola de ensino regular) para uma posição de participante legítimo (escola da APECDA). Nesta última instituição já se sentia com mais voz e, sobretudo, mais incluído na cultura da escola. A família também revela posições semelhantes, uma vez que, também na APECDA, se sentiu mais acolhida e aprendeu a ser mais capaz de lidar com a surdez, como salientou nas conversas informais que com ela estabelecemos.

Apesar das várias situações conflituosas que vivenciou, o Nuno conseguiu investir na trajectória de participação ao longo da vida em termos escolares: terminou o ensino secundário, fez uma formação em Informática e um curso de Língua Gestual Portuguesa (LGP) na Associação Portuguesa para Surdos (APS). Apesar desta associação tentar que os familiares também fizessem o mesmo curso, apenas um irmão o fez, durante um ano, o que ilustra a dificuldade de ouvintes serem proficientes em LGP. O curso de informática abriu-lhe possibilidades, em termos de empregabilidade. Mas, enquanto profissional, enfrentou muitos conflitos e a relação com os colegas de trabalho não era muito próxima. Apesar de não ter havido conflitos directos, ele sentia-se muito só e começou a arquitectar um outro grande projecto de vida: entrar numa universidade.

Em Portugal, naquela época, quase não havia ofertas ao nível do ensino superior. O Nuno ambicionava tirar um curso de educador de infância. Tinha uma tia emigrada na

Holanda e esta, quando vinha de férias, falava-lhe do país onde vivia como um sítio ideal: um país mais aberto, mais livre, com mais oportunidades e melhores condições de vida. Na APS soube de uma universidade que respeitava as necessidades dos surdos, na Holanda. Então, resolveu emigrar em busca de novas oportunidades. Pretendia estudar mais, descobrir outras vivências, enriquecer a trajectória de participação ao longo da vida e, sobretudo, ser visto pelos pares enquanto participante legítimo e não como participante periférico, aspecto que César (2013a, 2013b) também relata, referindo-se a outras culturas vulneráveis minoritárias, socialmente pouco valorizadas.

A Holanda tem um passado histórico de emigrantes que pretendiam uma realização económica e profissional, nomeadamente após a segunda Guerra Mundial (Pimentel, 2013). Porém, neste estudo de caso, o processo de emigração ocorreu na década de 90, do século XX, numa altura de alguma estabilidade migratória, devendo-se à procura de melhores condições académicas. Desde cedo, a Holanda desenvolveu uma política que pretende sobretudo atrair migrantes altamente qualificados e encorajar estudantes internacionais a permanecer e a trabalhar no país para "reduzir o desemprego entre os migrantes, melhorar os seus conhecimentos de neerlandês, obter o reconhecimento das suas competências e qualificações e garantir igualdade no acesso à formação profissional" (Niessen, Huddleston, & Citron, 2007, p. 130). Na Holanda foi criada a campanha *Together to School Again*, em 1990, para incluir mais crianças com necessidade de apoios educativos especializados no ensino regular (Schuman, 2011) e têm vindo a adoptar medidas para qualificar o mais possível os alunos (Thijs, Leeuwen, & Zandbergen, 2009).

Em Portugal, com o Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de Setembro (ME, 1992), fica regulamentada a existência de um contingente especial para alunos com características físicas ou sensoriais específicas. Porém, permitir a candidatura de alunos surdos neste contingente não garante que estes tenham acesso a práticas educativas que promovam a equidade e a inclusão. Por isso, a Holanda afigurava-se como um país com mais e melhores oportunidades de formação no ensino superior e na área que pretendia. Assim, aos 21 anos foi para a Holanda, vivendo em casa da tia e iniciando lá um curso superior.

Num cenário completamente novo, o Nuno saiu da zona de conforto, constituída por relações com a família e amigos que o entendiam, uma cultura conhecida, um país

com uma Língua Gestual (LGP) que dominava. Aventurou-se num país diferente, tanto em termos culturais como em termos de língua. Teve de aprender Língua Gestual Holandesa (LGH) e, aos poucos, foi-se adaptando a este novo país, sobretudo com a ajuda de um amigo e com o apoio financeiro do Estado holandês. No início, na escola sentia-se muito confuso: uma língua muito diferente da língua materna e um grau de exigência não menos complicado de gerir. Mas sentiu, desde cedo, uma grande entreajuda de todos, que funcionavam como uma grande equipa. Um amigo colocava *post-its* por toda a casa com palavras (nomes e verbos) em holandês para o ajudar e refere ter aprendido imenso a ler, pois, segundo o Nuno, as leituras facilitaram todo este processo de aprendizagem de uma nova língua num país novo, sem ter pessoas que o entendessem, simultaneamente, em LGP. Apesar das dificuldades, conseguiu terminar a licenciatura que pretendia.

A dinâmica educativa holandesa revela resultados muito diferentes de Portugal e estes também têm expressão ao nível da taxa de empregabilidade, sendo esta mais elevada na Holanda, apesar de um decréscimo acentuado nos últimos anos (OECD, 2013). O Nuno conseguiu trabalho numa instituição educativa holandesa, na qual lecciona há muitos anos e sente-se muito realizado com o trabalho que desenvolve com crianças. Acredita que aquelas crianças terão melhores oportunidades profissionais no país de origem do que ele teve. Esta instituição de ensino tem uma orientação inclusiva, sendo frequentada por surdos e ouvintes. Os profissionais que ali trabalham também participam nestas duas culturas. Ele conseguiu este trabalho depois de apresentar as habilitações escolares e profissionais e de ter tido aulas de LGH. A adaptação ao mundo do trabalho na Holanda decorreu com naturalidade e grande alegria – sem dúvida com maior entusiasmo do que quando trabalhou em Portugal, como o próprio, família e amigos relataram nas conversas informais.

Além de todos estes desafios, o Nuno ainda enfrentou um país sem pessoas conhecidas (além da tia) e que o afastava fisicamente da família e amigos. Ainda assim, mostrou grande tenacidade, procurando criar uma nova rede de relações sociais que o ajudassem na adaptação. Isso revela que foi capaz de internalizar os mecanismos de *inter-empowerment* com que foi confrontado, na família, com os amigos e na APS, transformando-os em mecanismos de *intra-empowerment*, que já sabia utilizar de forma

autónoma, quando emigrou para a Holanda. É uma aprendizagem que é enriquecida no dia-a-dia, nomeadamente através da diversidade de interacções entre as culturas, que é múltipla. As suas escolhas e mudanças na trajectória de participação ao longo da vida permitiram-lhe actuar cada vez mais como um participante legítimo nas culturas em que participava. Foi-se sentido realizado e decidiu permanecer na Holanda, onde vive actualmente, estando a frequentar um mestrado em Psicologia Educacional. Assim, continua a trajectória de participação ao longo da vida em termos escolares, procurando assumir-se, mais uma vez, como participante legítimo desta nova comunidade de aprendizagem: o mestrado.

Afirma que, finalmente, conseguiu aquilo que sempre ambicionou: a concretização de um sonho que poderia apresentar-se como impossível para alguns, mas que, para ele, foi a continuação de uma luta, a perseguição de uma trajectória de participação ao longo da vida que pretendia que desse origem à realização pessoal, através de um curso superior, uma pós-graduação, um emprego e vivências sociais com amigos que o fazem sentir-se incluído na sociedade holandesa, que o acolheu.

Considerações finais

O caso do Nuno ilumina a complexidade subjacente às famílias que convivem com as questões da surdez. Também ilumina a força e a perseverança ao enfrentar os diversos desafios, nomeadamente ao nível comunicacional. O papel desempenhado pela família foi determinante para as conquistas do Nuno, sendo o agente mais influente de socialização, sobretudo durante os primeiros anos de vida (socialização primária). Tentou, desde cedo, adaptar-se às necessidades dele, acolhendo-o como participante legítimo e encontrando alternativas que permitissem superar as eventuais adversidades.

Ao longo do percurso escolar, o Nuno deparou-se com inúmeras barreiras à inclusão que, ao invés de o transformarem numa pessoa fragilizada, contribuíram, de uma forma decisiva, para uma capacidade de enfrentar a vida com vontade e ambição pessoais. Mas isto foi possível porque, na família e com os amigos, ele foi vivenciando situações em que os mecanismos de *inter-empowerment* eram postos em jogo, permitindo-lhe internalizá-los e transformá-los em mecanismos de *intra-empowerment*. Neste sentido, é de salientar que o sistema educativo português revelou incapacidade

para recorrer a formas de actuação inclusivas, adequadas às suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, torna-se urgente desenvolver nos professores uma consciência epistemológica que os leve a questionar as práticas, a reflectir sobre elas, a implementar formas de trabalho colaborativo entre professores, bem como entre estes e os alunos, assim como com as famílias (César, 2012). De outra forma estaremos a comprometer a inclusão, ficando-nos por formas ambíguas, que nem são inclusivas, nem exclusivas. Como realçam Fullan e Stiegelbauer (1991), não se desenvolvem as instituições, sem desenvolver as pessoas que nelas participam.

Segundo César (2003), uma escola inclusiva deve adaptar-se às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes apenas a adaptarem-se às exigências da Escola. Para criarmos escolas inclusivas é necessário saber partilhar informação, facilitar o desenvolvimento de novas competências e capacidades, bem como mudar a forma como se trabalha com a diferença. É essencial compreender quais são as concepções, práticas e características que permitem às escolas trabalhar de uma forma mais inclusiva.

O processo de inclusão do Nuno concretizou-se através da conjugação de vários elementos, em especial, do apoio incondicional que ele teve da família e outros significativos. Foi um longo e complexo percurso, marcado pelo sucesso escolar e profissional e pela riqueza de uma diversidade cultural cada vez mais evidente no mundo contemporâneo. As transições culturais vividas entre estes dois países iluminam que o sucesso escolar está associado a sistemas educacionais inclusivos, combinados com uma educação diferenciada (Rodrigues, 2013). As ideologias políticas de um país assumem um papel decisivo na forma como os sistemas de ensino são delineados e, posteriormente, operacionalizados, pelos diversos agentes educativos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um marco na difusão da educação inclusiva, teve como signatário Portugal, que se comprometeu a respeitar os seus princípios. Mas isso não tem sido uma tarefa linear, pois ainda perduram concepções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam esta declaração, sobretudo no ensino superior. Em Portugal, continua a não existir legislação específica, nem práticas que facilitem a participação de surdos, na maioria das instituições de ensino superior

(Borges, 2009; César, 2012), confrontando-os com dificuldades que já poderiam ter sido ultrapassadas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos diversos participantes neste estudo por nos permitirem aprender mais sobre inclusão, interculturalidade e equidade. Sem eles, este trabalho não existiria. Um agradecimento especial para as colegas Joana Farinha, Mariana Vital e Tânia Freire, que colaboraram numa versão preliminar da análise deste caso, no âmbito do Mestrado em Educação Intercultural.

Nota: Por vontade expressa dos autores este texto não segue o acordo ortográfico.

Referências bibliográficas

Assembleia da República (AR) (1986). Lei n.º 46/86: Lei de bases do sistema educativo, de 14 de Outubro, *Diário da República*, I Série, n.º 237. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Associação de Surdos do Porto (2001). *Carta dos direitos da pessoa surda*. Recuperado em Maio 22, 2013, em http://www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=339

Ballantyne, J., Martin, M. C., & Martin, A. (1995). *A surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Edição revista e actualizada). Lisboa: Edições 70.

Borges, I. (2009). *Alunos surdos e a matemática: Dois estudos de caso no 12.º ano de escolaridade no ensino regular*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM). [Dissertação de mestrado, apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (DEFCUL)]

Borges, I., & César, M. (2011). Ler matemática nos teus lábios: Processos de comunicação e inclusão de dois alunos Surdos. *Educação Inclusiva, 2*(2), 8-17.

Borges, I., & César, M. (2012). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. *Interacções, 8*(20), 141-180.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos.* In D. Rodrigues (Ed), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.117-149). Porto: Porto Editora.

César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.

César, M. (2012). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções, 8*(21), 68-94.

César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 1-34). Thousand Oaks: Sage Publications.

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change.* London: Cassell.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1997). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 86-95). Oxford: Elsevier Science, Pergamon.

Lave, J., & Wenger, E. (1991*). Situated learning: Legitimate peripherical participation.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Thijs, A., Leeuwen, B. van, & Zandbergen, M. (2009). *Inclusive education in the Netherlands.* Netherlands: SLO-National Institute for Curriculum Development. Recuperado em Agosto 3, 2013, em http://www.european-agency.org/agency-projects/assessment-resource-guide/documents/2009/01/Inclusive_Education_Netherlands.pdf/

Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada* **(**Dissertação de mestrado, CdRom). DEFCUL, Lisboa.

Melro, J., & César, M. (2010). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação Inclusiva*, *1*(2), 10-17.

Ministério da Educação (ME) (1991). Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, *Diário da República*, I Série, n.º 193. Lisboa: INCM.

ME (1992). Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de Setembro *Diário da República*, I Série, n.º 203. Lisboa: INCM.

ME (2008) Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro *Diário da República*, I Série, n.º 4. Lisboa: INCM.

Niessen, J., Huddleston, T., & Citron, L. (Eds.) (2007). *Index de políticas de integração de migrantes.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators.* OECD Publishing. Recuperado em Agosto 30, 2013, em http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en

Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração universal dos direitos humanos.* Nova Iorque, NY: ONU.

ONU (2000). *Declaração do milénio das nações unidas.* Nova Iorque, NY: ONU.

Organização Mundial de Saúde (OMS) (2006). *Deafness and hearing impairment*. Recuperado em Maio 5, 2013, em http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/index.html

Pimentel, D. (2013). *Terra de migrações: A emigração. Atlas de Portugal: Os homens e o meio.* Recuperado em Agosto 6, 2013, em http://www.igeo.pt/atlas/Cap2/Cap2c_1.html

Rodrigues, D. (2013). *Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores.* Lisboa: Assembleia da República [Documento não publicado, gravado em vídeo]. Recuperado em Agosto 21, 2013, em http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=94545

Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Sim-Sim, I. (Ed.) (2005). *A criança surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schuman, H. (2011). *Education in the Netherlands: Recent developments and the debate on integration and inclusion.* Netherlands: Fontys University of Applied Sciences.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language* (Myshlenie I rech', Trad.). Cambridge MA: MIT Press. [Original publicado em russo, em 1934, edição revista por Alex Kozulin]

BILINGUISMO-BICULTURAL: UM FATOR DE INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO DE ALUNOS SURDOS?

ROCHA, Luiz Renato Martins da (UTFPR e UENP)
STORTO, Letícia Jovelina (UENP)

RESUMO: Objetivamos discutir e diferenciar os termos inclusão e integração de surdos. Para tanto, apresentamos uma breve reflexão a respeito das filosofias existentes no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos e, em uma proposta sócio-antropológica, analisamos diversos materiais e publicações na área. Adotamos, portanto, a metodologia de pesquisa bibliográfica, pois realizamos um levantamento teórico das questões que envolvem a inclusão de alunos surdos brasileiros. A educação de surdos foi (e é) marcada por diferentes correntes de pensamento. Assim, ora se acredita que a língua oral (ou oralizada) é o melhor e único meio de inclusão dos surdos na sociedade, ora se acredita que seja a Língua de Sinais o meio facilitador da comunicação. Examinamos o modelo conhecido por bilinguismo-bicultural, que é utilizado na maioria das escolas brasileiras para a inclusão de alunos surdos. Defendemos a utilização desse modelo por entendermos que ele coloca o surdo em um universo linguístico de sinais e porque ele se apresenta como um modelo bem sucedido. Cumpre ressaltar, contudo, que, quando não empregado adequadamente, o método não inclui, apenas integra o aluno surdo, o que traz prejuízos cognitivos e sociais, tornando-se muitas vezes uma ferramenta de segregação ao invés de um elemento inclusivo, indo de encontro ao que é defendido pela comunidade surda brasileira. Para tanto, analisamos o cenário da inclusão no Brasil mediante o ponto de vista dos surdos, por acreditarmos ser demasiadamente importante sabermos o que eles pensam da sua inserção nos espaços escolares. Para tanto, tomamos como ponto de referência uma carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, os quais discorrem a respeito de sua própria educação, do espaço que querem e das providências a serem adotadas. Pretende-se com essa publicação contribuir para o entendimento de milhares de educadores de alunos surdos, os quais possam compreender a importância de uma inclusão coerente, pois, quando isso não acontece ou ocorre de modo equivocado, há apenas um processo de integração social, que, por conseguinte, tende à exclusão desses alunos do sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo-Bicultural. Inclusão. Integração. Alunos Surdos. Ensino.

BICULTURAL BILINGUALISM: A FACTOR OF INCLUSION OR INTEGRATION OF DEAF STUDENTS?

Abstract: This work aims at discussing and differentiating the terms inclusion and integration of deaf students. In order to do it, we present a brief reflection on the philosophies related to the teaching and learning process of those individuals, and, on a socio-anthropological proposal, l we will analyze various materials and publications of the area. We adopted, therefore, the bibliographical research methodology since we will perform a theoretical collection regarding aspects that comprise the inclusion of deaf Brazilian students. The education of deaf people was (and still is) influenced by lots of current of thoughts. Thus, sometimes it is believed that the oral language (or oralized language) is the best and the only way of inclusion of deaf people in society, and sometimes it is believed that the sign language is a way to facilitate the communication. We examine the model known as cultural bilingualism, which is adopted in most Brazilian schools to include deaf students. We defend the utilization of this model since, in our conception, it takes deaf students to a linguistic universe of signs and because it is considered a successful model. However, it is important to mention that, when not utilized correctly, the method does not include, only integrates the deaf student. It brings serious cognitive and social losses, frequently becoming a tool of segregation instead of an inclusive element, not meeting what is defended by Brazilian deaf community. We analyze the scenario of inclusion in Brazil from deaf people's point of view, since

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

we believe that it's quite important to know what they think about their insertion in schools. In order to do it, we have as a landmark an open letter written by the first seven deaf Brazilian PhDs, who point out aspects concerning their own education, the space they want to have and the providences to be taken. With this publication, it is intended to contribute to the knowledge of thousands of deaf students' educators, who can understand the importance of a coherent inclusion, given that when it does not happen or happens in a wrong way, there is only one process of social integration which consequently tends to the social exclusion of those students from the educational system.

Keywords: Bicultural bilingualism. Inclusion. Integration. Deaf students. Teaching.

INTRODUÇÃO

A Educação de surdos foi (e é) marcada por diferentes correntes de pensamento. Assim, ora se acredita que a língua oral (ou oralizada[100]) é o melhor e único meio de inclusão dos surdos na sociedade, ora se acredita que seja a Língua de Sinais o meio facilitador da comunicação. Devido ao fato de o assunto ainda gerar opiniões divergentes, este trabalho tem por objetivo discutir o modelo conhecido por Bilinguismo-Bicultural, que pode ser compreendido como uma solução para esse impasse.

Para tanto, analisamos o cenário da inclusão no Brasil mediante o ponto de vista dos surdos por acreditarmos ser demasiadamente importante sabermos o que eles pensam da sua inserção nos espaços escolares. Assim, examinamos uma carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, os quais discorrem a respeito de sua própria educação, sobre o espaço que querem e as providências que devem ser adotadas.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Devido aos objetivos inicialmente traçados para este trabalho, a metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica, pois acreditamos que trabalhos que analisem as concepções de ensino para alunos surdos são necessárias e urgentes.

[100] Distinguimos o termo "oralizada" ("oralização") de "oral" ("oralidade") por considerarmos a oralidade um traço não natural (ou artificial) da comunicação utilizada pelos surdos. Em outras palavras, a nosso ver a "oralidade" é natural de línguas como o português e o inglês e na fala de pessoas não surdas; contudo, é um traço artificial nas Línguas de Sinais e na fala de pessoas surdas.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Concepções Históricas das Filosofias Educacionais para Surdos

Em 1880, com o advento do Congresso de Milão, a Língua de Sinais foi proibida em diversos países e o método Oralista tornou-se dominante (CAPOVILLA; RAPHAELL; MAURICIO, 2006). Esse Congresso teve como influência e base o pensamento e as ideias do filósofo Aristóteles, que equivocadamente afirmava: "de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão" (apud VELOSO; MAIA, 2010, p. 28).

Um dos precursores e participante desse congresso era Alexander Grahn Bell, o inventor do telefone, o qual, inclusive, foi casado com Mabel Gardiner Hulbard, que era surda. Grahn Bell acreditava que "a língua de sinais não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos" (apud VELOSO; MAIA, 2010, p. 32). A partir disso e dos ideais dos cerca de 250 participantes, a Língua de Sinais foi definitivamente extinta do ensino. Capovilla, Raphaell e Mauricio (2006, p.1481) apontam algumas consequências dessa triste opção adotada no ensino, em que: "os professores surdos foram expulsos, a Língua de Sinais foi banida, e a Comunidade Surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento oral".

Assim, o modelo de ensino que foi defendido tinha como foco principal a oralização[101]. Todavia, suas desvantagens eram, entre outras:

> Exclusão da comunidade dos Surdos; Processo longo para aquisição da linguagem; Não-aceitação de códigos manuais; Baixa renda, impedindo o uso do AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual); Despreparo dos profissionais da educação do ensino regular. (PEREIRA, 2008, p. 13).

Esse método está fundamentado na ideia de que o sujeito Surdo necessita aprender *a priori* a língua materna de seu país (em nosso caso, o Português, na modalidade oral). Capovilla, Raphael e Mauricio (2006, p.102) definem que esse método "objetiva levar o surdo a falar e desenvolver competência lingüística oral, o que

[101] Idem.

lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível", o que o integraria ao mundo dos ouvintes.

Nessa concepção, os surdos se sentiram isolados psicologicamente e adquiriram um déficit em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, com sérios comprometimentos e prejuízos a sua aprendizagem e comunicação. Além do mais, o aprendizado da língua oral é um processo longo, que pode demorar de 8 a 12 anos para acontecer e que depende de diversos fatores, como perda auditiva, grau da perda, entre outros (GOLDFELD, 2002).

Após quase cem anos de supremacia desse modelo, constatou-se que houve um grande insucesso na educação dos sujeitos surdos, tanto no que tange ao desenvolvimento da fala, como também em relação à leitura e à escrita. Segundo Capovilla, Raphaell e Mauricio (2006, p. 1481-1482), "em todo o mundo, apenas um pequeno porcentual daqueles que perderam a audição precocemente consegue oralizar de modo suficientemente inteligível a terceiros". Apesar de terem o aparelho fonador intacto, o fato de não ouvirem torna a fala de pessoas surdas incomum, isto é, diferente daquela de pessoas ouvintes. Fato que a torna estranha para aqueles que a ouvem. Essa situação, por seu turno, muitas vezes inibe e "fecha em si mesmos" os surdos, de modo que eles deixam de se articular fora do seu círculo de amizade.

Com todas as dificuldades em adquirir de forma satisfatória a língua oral e devido a vários percalços ocorridos nesse século do método, começa a surgir um novo olhar para a educação de surdos, uma educação que não enfocasse apenas a oralização, mas qualquer meio possível para a interação com pessoas surdas, até mesmo o emprego de sinais (CAPOVILLA; RAPHAELL; MAURICIO, 2006).

Por volta de 1960, com as discussões acerca da singularidade linguística da Língua de Sinais Americana (ASL), com William Stokoe (1960), e mais tarde com Klima e Bellugi (1979), foi definido que essa língua se constituía como genuína das comunidades surdas, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma nova filosofia educacional para os surdos, conhecida como Comunicação Total.

Essa filosofia trouxe um novo paradigma a respeito do surdo, que antes era visto como um deficiente e sua limitação como uma deficiência. Agora, o enfoque é sobre a pessoa e não mais sobre sua perda.

O novo modelo tinha como pressuposto básico que todo gesto ou forma de comunicação seria válido, desde que estabelecesse a comunicação entre surdos–surdos ou surdos-ouvintes, pois seu foco não estava na forma, mas na interação. Assim, nesse modelo, é válido o uso de desenho, escrita, pantomima, sinais, fala oralizada, alfabeto manual (datilologia), gestos e outros (SILVA; FAVORITO, 2009).

Todavia, o modelo da Comunicação Total tornava-se difícil pelo fato de duas modalidades de língua serem utilizadas concomitantemente, isto é, tratava-se de *bimodalismo*. Afusão entre as línguas, ambas com estruturas gramaticais distintas, é conhecida como "português sinalizado", o qual, por seu turno, dificulta o aprendizado dos surdos e a aquisição de linguagem, tornando-os hemilíngues (CICCONE, 1990; CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2006).

Como os surdos não conseguiram adquirir uma ampla compreensão da língua falada e/ou de sinais (a consequência disso foi a grande perda no seu desenvolvimento acadêmico), o modelo recebeu diversas críticas. Outro efeito problemático do modelo é o fato de os surdos, quando saiam de seus círculos de amizades, tinham muita dificuldade na comunicação, já que os sinais por eles produzidos não eram compreendidos por interlocutores não pertencentes ao seu dia a dia.

Foi por volta de 1980 que uma nova proposta, que reconhecia a singularidade linguística do surdo, eclodiu na educação. A nova filosofia, mundialmente conhecida por *Bilinguismo*, fortalecia a valorização da Língua de Sinais no espaço escolar e na comunidade local.

Neste contexto, a surdez deixa de ser vista como uma doença passível de cura, e a reabilitação passa a ser vista como uma diferença linguística do sujeito que manifesta sua cultura por meio da Língua de Sinais e pertence a um grupo, conhecido como *Comunidade Surda*. Nessa proposta, o sujeito é exposto ao contato de duas línguas: a língua de sinais como a sua primeira língua (de instrução e convívio) – L1; e a língua oral de seus pais, na modalidade escrita (em nosso caso, o Português) – L2. Nessa perspectiva, a criança surda deve ser exposta o mais cedo possível ao contato com a L1mediante a interação com seus pares, também surdos (PEREIRA, 2008).

Diferentemente da comunicação total, o Bilinguismo não é utilizado de modo simultâneo, mas em momentos e ambientes diferentes, trata-se, portanto, de um

bilingüismo diglóssico. Isso porque se entende nesse contexto que a Língua de Sinais e Língua Oral(izada)são diferentes.

Entre as principais diversidades entre essas duas línguas, podemos citar: a Língua de Sinais tem modalidade espaço-visual ou gestual-visual (é articulada pelo movimento das mãos e percebida pelo canal visual), enquanto a língua oral tem a modalidade oral-auditiva (é produzida pelo aparelho fonador e percebida pelo canal auditivo); ambas as línguas possuem estruturas gramaticais próprias e, ao contrário do que muitos acreditam, as Línguas de Sinais não são universais, uma vez que são línguas complexas e comparáveis às orais, e não um simples código manual (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Assim, as Línguas de Sinais apresentam uma estrutura gramatical própria, de que fazem parte cinco parâmetros principais:

- **Configuração das mãos:** forma que elas assumem ao realizar o sinal.
- **Ponto de articulação:** local onde incide a mão configurada, podendo tocar ou não o corpo.
- **Movimento:** presença ou ausência de movimento, tipo de movimento realizado.
- **Orientação/Direção das mãos:** para cima, baixo, direita, esquerda, frente e/ou trás. Ademais, o sinal pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional.
- **Expressão facial e corporal:**a expressão também serve para distinguir um sinal do outro.

Cumpre salientar que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), além de apresentar variação linguística, "apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional)" (QUADROS, 2013, s/p). Logo, trata-se de uma língua particular, e não de uma linguagem como alguns podem pensar.

Ademais, a LIBRAS é a segunda língua oficial do Brasil, que passa a ser um país 100% Bilíngue após o reconhecimento da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), em que medidas foram tomadas pelo governo federal para assegurar à população surda, um "grupo" de mais de 5 milhões de surdos (CENSO, 2000), o acesso

a LIBRAS o mais cedo possível, bem como a difusão da língua por todas as regiões do país. Por conseguinte, a lei contribuiu em demasia com a comunidade surda brasileira, que se sentiu valorizada.

No ano de 2005, a comunidade surda conquista mais um ganho significativo com a promulgação do decreto do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que reafirma a importância de uma educação bilíngue. No artigo 22 do decreto, é afirmado que:

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
>
> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
>
> II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.
>
> § 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.
>
> § 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.
>
> § 3o As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.
>
> § 4o O disposto no § 2o deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Com isso, é garantido ao aluno surdo o acesso ao ensino e o respeito à sua L1, o que favorece a difusão da LIBRAS no país e aumenta a procura por profissionais (professores, intérpretes e outros) da LIBRAS e por instituições de ensino em que há a oferta de cursos de LIBRAS para a comunidade.

Mais recentemente, no ano de 2011, é aprovado o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), segundo o qual, em seu artigo 1º inciso 2º: "no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005." Já seu artigo 5º parágrafo III descreve a "necessidade de formação continuada de professores, inclusive

para o desenvolvimento da educação bilíngüe para estudantes surdos ou com deficiência auditiva [...]". Com a aprovação desse decreto e da manifestação de milhares de surdos, as escolas "especiais" para surdos ou escolas bilíngues são mantidas pelo governo federal.

Fundamentado na perspectiva da Educação Bilíngue, o Ministério da Educação do país (o MEC) promulga a inclusão de alunos surdos no ensino regular, que vai ao encontro das políticas de inclusão social e escolar defendidas pelo governo e por alguns pesquisadores da educação.

Por tudo isso, sentimos a necessidade de investigar, por meio de referenciais teóricos, se essa inclusão de fato ocorre ou se está apenas no plano de discurso daqueles que se denominam "inclusivistas". Para tanto, é necessário esclarecer que a educação bilíngue-bicultural está relacionada à inclusão de surdos nas escolas dos ouvintes (pois, os surdos estão sendo inclusos e não o contrário) e às práticas culturais de maioria ouvinte. Logo, esse modelo difere-se do bilinguismo monocultural, em que se prevalece a Língua de Sinais e a cultura surda, como é o caso das escolas não inclusivas de surdos ou escolas bilíngues para surdos, em que a língua de instrução e convívio de todos os alunos, funcionários e professores é a LIBRAS, e a segunda língua é o português em sua modalidade escrita (MEGALE, 2005).

Com base nisso e em autores como Woodward e Skliar, Pedreira (2007, p. 04) aponta alguns fatores que devem ser considerados na implantação de uma proposta educacional bilíngue-bicultural:

> - o envolvimento de todos/as os/as participantes da comunidade escolar e da comunidade surda, inclusive nas tomadas de decisão;
> - a formação de professores/as com competência em Língua de Sinais, de intérpretes de Línguas de Sinais e de profissionais surdos/as;
> - a identificação da situação lingüística da comunidade escolar e das variantes locais das línguas de sinais, o conhecimento da gramática da língua de sinais e a produção de material didático para seu ensino;
> - a construção de uma metodologia para o ensino da segunda língua, que considere as interferências da língua de sinais na escrita da língua oral e o papel da interlíngua produzida pelos/as surdos/as no processo de aprendizagem da segunda língua, após a aquisição da primeira língua;
> - a problematização dos estereótipos, das visões sobre os/as surdos/as e a surdez e das questões que envolvem as relações de poder existentes entre as duas línguas;

- a organização de objetivos pedagógicos que possibilitem a continuidade do projeto educacional;
- a posição política e ideológica frente à escola inclusiva.

Assim, será que as escolas têm de fato incluído o aluno surdo? Será que esse processo é de inclusão ou de integração? É isso que buscamos responder a seguir.

Inclusão vs Integração: diferenciando conceitos

Embora inclusão e integração pareçam idênticos e por isso sejam utilizados por diversas vezes como sinônimos, os termos são distintos, apresentando conotação semântica diversa.

A fim de diferenciá-los, muitos embates e discussões têm acontecido, principalmente entre pesquisadores que estão inseridos no contexto das pessoas com necessidades especiais e comprometidos com uma Educação Inclusiva. Para a compreensão desses dois conceitos, faz-se necessária uma retomada histórica das pessoas com deficiência. Para isso, definiremos dois conceitos anteriores: normalização e *mainstreaming*.

Após tantas discussões a respeito de pessoas com necessidades especiais, surge o conceito da *normalização*, que se pauta, segundo Mendes (2006), na ideia de que as pessoas tinham o direito a viver aquilo que as demais viviam e/ou tinham direito a tudo aquilo que era comum à sua cultura. Ainda era defendida a ideia de que todas as pessoas deviam se agrupar de acordo com sua idade para atividades em grupos. Esse tipo de normalização voltava-se a normalizar oportunidades e não só a pessoa, conforme é apontado a seguir.

> O princípio da normalização tem como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua própria cultura. A idéia inicial era de "normalizar estilos ou padrões de vida", mas isto foi confundido com a noção tornar normais as pessoas com necessidades especiais. (MENDES, 2006, p. 389).

> A normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas

> fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação. (MANTOAN, 1997, p. 120).

Por volta da década de 1980, surge um novo conceito, conhecido como *mainstreaming*. Segundo Sassaki (p. 31), *mainstreaming* "significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade".

Esse conceito não visa à mudança das escolas ou instituições de ensino para o atendimento das pessoas com deficiência. Um exemplo apresentado por Robertson et al. (apud SASSAKI, 1997) é: um aluno com deficiência mental acompanha as aulas de Matemática em uma sala de 1º ano, as aulas de Português em uma sala de 3º ano e aulas de Educação Física no 4º ano, sempre no ensino regular. Ou seja, trata de colocar esse aluno em um turma comum, sem se pensar nas especificidades da sua educação ou em um real processo de interação e inclusão desses alunos.

Uma consequência negativa desse processo é o fato de o aluno não pertencer a nenhuma classe. A partir do exemplo descrito, podemos entender que o aluno deve ser atendido em sua especificidade, não na classe correspondente a sua idade, mas onde sua capacidade intelectual lhe "propicia" estar.

De acordo com Sassaki (1997, p. 32), o *mainstreaming* "correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva. De certa forma, essa prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização".

Esses dois conceitos (*normalização* e *mainstreaming*) mostram que, de certa forma, as pessoas com deficiência conquistaram seu espaço na sociedade. Todavia, isso não quer dizer necessariamente que a sociedade tenha mudado para atender a essas pessoas, mas, pelo contrário, por vezes as pessoas com deficiência é que tiveram que se adaptar ao grupo social com o qual desejam interagir. O espaço dessas pessoas foi garantido, mas foi-lhes exigida a adaptação, ou seja, se elas não se adaptassem a esses espaços, eram logo excluídas do sistema.

É necessário destacar que esses conceitos foram importantes no sentido de que se minimizou a segregação para com as pessoas com necessidades especiais, porém

estava longe de um atendimento de fato efetivo, pois as instituições se mantinham intactas, sem alterações em seu modo de ser e pensar.

A integração propõe que os indivíduos com necessidades especiais sejam inseridos nos diferentes espaços de convívio e interação, mas devem superar as barreiras arquitetônicas, de comunicação e outras que a sociedade possui e/ou impõe. Nesse sentido, as pessoas "normais" permanecem da mesma forma, enquanto as pessoas com deficiência devem mudar e se adaptar à sociedade. Tal conceito é apresentado por Fletcher (1996, p. 07 apud SASSAKI, 1997), que afirma: "o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura".

De acordo com Sassaki (1997, p. 34), podemos dividir a integração em três formas, a saber:

> Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade [...]
> Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação especifica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum, a fim de poderem, só então estudar [...]
> Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dos sistemas gerais. Por exemplo, escolas especiais [...] esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa.

Dessa forma, a integração pouco exige da sociedade, a qual deve apenas aceitar o convívio com as pessoas com deficiência. Assim, não se cogita a precisão de mudança de hábitos e atitudes nesse movimento, a não ser das pessoas com necessidade especiais, as quais devem se moldar e se contentar com o que lhe é oferecido; caso isso não ocorra, ela deve ser excluída do contato com os demais.

Posterior a esse movimento, por volta de 1975, nos Estados Unidos, surgiu um princípio de *Inclusão*. Esse movimento, diferente do modelo clínico-terapêutico que nomeia como "problema" as pessoas com deficiência, agora em uma nova vertente, reformulada e (re) pensada, discute que os problemas estariam nas barreiras impostas pela sociedade, o que impede que as pessoas assumam seus papéis como cidadãos (SASSAKI, 1997).

Na inclusão, a sociedade se transforma de fato, acolhendo como iguais os deficientes. Nesse modelo sócio-antropológico, os cidadãos ditos "normais" (ou pessoas sem deficiência ou sem necessidades especiais) adaptam-se às pessoas com necessidades especiais, e não o contrário. Para que a inclusão realmente ocorra, Sassaki (1997) aponta quatro condições essenciais:

- **Autonomia:** é a condição daquele que tem domínio tanto do ambiente físico como do ambiente social.
- **Independência:** é entendida, neste contexto, como a livre escolha de decisões, sem depender de outras pessoas para as escolhas pessoais.
- ***Empowerment*:** é o uso do poder inerente a um grupo minoritário utilizado para tomada de decisões e escolhas e a equiparação de oportunidades.
- **Valorização:** devem-se valorizar as peculiaridades de cada pessoa, levando-se em conta seu pleno desenvolvimento.

Diferentemente da integração, cuja exigência estava em uma força unilateral (ou seja, apenas as pessoas com deficiência deveriam se modificar); a inclusão é uma força bilateral, em que sociedade e as pessoas com deficiência buscam juntas soluções e respostas para problemas e conflitos vivenciados diariamente e, assim, enseja-se a efetivação da equiparação de oportunidades.

Voltando-se ao ambiente escolar, a inclusão busca gerar oportunidades a todos os alunos para que possam aprender de fato. Além do mais, professores e funcionários da escola procuram formas de aprender sobre a cultura e identidade desses alunos, e o conhecimento adquirido por esse público-alvo é utilizado socialmente em sua vida, como parte integrante de seus hábitos e atitudes diárias. A pergunta que nos resta é: incluímos ou integramos alunos com necessidades especiais? E os surdos são incluídos de fato?

Surdos, surdos-mudos ou deficientes auditivos? Diferenciando termos

Por se relacionarem a pessoas e a diferentes momentos da inclusão, é preciso diferenciar os conceitos de surdos, surdos-mudos e deficientes auditivos. Muitos

desconhecem a carga semântica que essas nomenclaturas carregam em si. Assim, repensar esses termos é imprescindível à vida do surdo (GESSER, 2009).

A surdez pode ser vista e entendida a partir de dois pontos de vista: um clínico, em que o sujeito é o deficiente auditivo, e um sócio-antropológico, em que a pessoa é considerada surda. Skiliar (1997, p.45) nos adverte a respeito da questão clínica. Segundo ele:

> [...] o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala.

Nessa concepção, a surdez é entendida como uma deficiência, algo passível de cura e reabilitação da audição. Ainda de acordo com o autor, a visão clínico-terapêutica tenta reabilitara pessoa surda para que ela ouça ou aprenda a ouvir.

> Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente á débil mensagem da pedagogia. (SKLIAR, 1997, p.111).

Diferentemente da concepção clínica, a surdez pode ser vista e entendida sobre outra ótica, menos "agressiva", em que ela se diferencia não pela falta, mas pela diferença que possui, ou seja, uma diferença linguística. A esse respeito Capovilla, Raphaell e Mauricio (2006, p.1543) explicam que "há posição antropológica considera a surdez como uma peculiaridade humana e o surdo como portador de uma cultura e uma língua própria a serem respeitadas". Ainda nesse mesmo pensamento, Sanches (1990, p.51) considera que

> A surdez não é uma doença que necessita de cura, mas é uma condição que deve ser aceita. Os surdos não são inválidos que precisam de reabilitação. Eles são membros de uma comunidade lingüística minoritária que deve ser respeitada e possuem o direito inalienável de receber sua educação nesta língua.

Já o termo surdo-mudo é incorreto, pois a mudez não tem relação alguma com a surdez; o fato de os surdos não falarem não significa que sejam mudos, tanto que, com o

treinamento da fala, eles podem se articular pela oralidade, dentro de suas possibilidades, pois possuem o aparelho fonador inalterado. A esse respeito, Ramos (apud STROBEL, 2008, p. 34) argumenta que "a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos e neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez".

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A inclusão de surdos baseada na proposta bilíngue-bicultural ocorre de fato?

Mediante a diferenciação dos conceitos de integração e inclusão, percebeu-se que são eles são momentos e nomenclaturas distintos, porém pertencentes ao mesmo processo de evolução das concepções e formas de atendimento às pessoas com necessidades especiais. Nas linhas que seguem, discutiremos se a inclusão de alunos surdos de fato ocorre ou se é a integração que prevalece em uma perspectiva bilíngue-bicultural.

Em "Carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros" (CAMPELLO et al., 2011), sete indivíduos surdos, doutores que atuam nas áreas de educação e linguística, escrevem ao então ministro da educação Prof. Aloízio Mercadante, para comentar a respeito da situação da inclusão dor surdos na educação brasileira. A partir da leitura da carta, podemos retirar algumas conclusões sobre a "inclusão" de alunos surdos nas escolas regulares a partir da perspectiva bilíngue-bicultural.

Campello et al. (2011)iniciam a carta-denúncia citando um discurso do governo federal: "O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola". Eles asseveram que não só a escola regular, mas o ensino em todos os seus níveis deve incluir o estudante surdo. Não se trata, portanto, escola para todos, mas de *uma escola de todos* (seja inclusiva ou especial).

No segundo parágrafo da carta, os autores argumentam acerca do seguinte fato:

> A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. (CAMPELLO et al., 2011, s/p).

Isso porque a escola, local em que "todos" têm a oportunidade de estar juntos, não trabalha com a segunda língua oficial do país e a L1 dos surdos, a LIBRAS. Todas as interações faladas sejam em aulas, reuniões, palestras e outros, são em língua portuguesa, a L2 dos surdos. Nas poucas vezes em que o intérprete de LIBRAS está presente, o ensino é muitas vezes delegado a ele, que deve interpretar os conteúdos e repassar ao aluno o que compreendeu, o que não conjectura total aproveitamento do tema pela versatilidade de línguas (LACERDA, 2009).

Isso é comprovado em pesquisa realizada por Hirata, Dutra e Storto (2013). As pesquisadoras analisam uma realidade de ensino com aluna surda e verificam que o ensino do aluno surdo acaba se tornando responsabilidade do intérprete, haja vista os docentes não procurarem informações para melhor interagir com esse estudante, desconhecendo sua cultura, sua língua e outros. Segundo as autoras,

> Os resultados da pesquisa mostram que a aluna surda foi inserida em uma turma sem que houvesse qualquer preparado para isso. Professores e colegas não foram orientados de como interagir de modo mais efetivo com a aluna, tampouco houve mudanças práticas no agir docente que pudessem facilitar o processo de aprendizagem da aluna e auxiliar na interação com seus colegas. Professores e alunos ouvintes apresentaram-se pouco interessados em aprender a LIBRAS ou modos coerentes de comunicação com a aluna surda [...]. (HIRATA; DUTRA; STORTO, 2013, s/p).

Na sequência da carta, Campello et al. (2011) defendem as Escolas Bilíngues para Surdos, nas quais a língua de instrução e convívio é a LIBRAS e a segunda língua é o português na modalidade escrita. Trata-se, por conseguinte, de uma escola bilíngue monocultural ou escola bilíngue.

> Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas "segregacionistas". Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas

> Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. (CAMPELLO et al., 2011, s/p).

Isso nos mostra que as escolas bilíngue-biculturais são denominadas por esses surdos de escolas segregacionistas, escolas em que não ocorre a inclusão, mas um modelo de integração social, no qual os surdos são apenas "colocados" nessas escolas e nelas devem, por mérito próprio, adaptar-se ao ouvinte e àquele contexto, e não o contrário. Os ouvintes continuam como antes. Permanece, assim, a hegemonia da cultura ouvinte no espaço escolar, em que os surdos (os diferentes) precisam se adaptar e buscar formas de convívio.

Por fim, Campello et al. (2011, s/p) encerram a carta rogando ao ministro que "GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE[102]" (grifos dos autores). Pois, segundo eles, as escolas respeitam a condição linguística desses sujeitos e a sua condição social de surdos.

Cremos que as escolas regulares seriam espaços interessantes de convívio entre surdos e ouvintes se houvesse grande reestruturação no ambiente e das pessoas nele inseridas. Seria preciso, por exemplo, que a LIBRAS fosse utilizada como língua de interação entre alunos-alunos, alunos-professores e alunos-funcionários da escola, seja na sala de aula, seja fora dela (no pátio, no refeitório e outros). Consideramos também que a participação do intérprete pode ser importante em muitos momentos, mas não deve ser imprescindível para o convívio social do indivíduo surdo na escola, na qual seus participantes (professores, direção, coordenação e demais funcionários) deveriam conhecer a LIBRAS.

Para tanto, a LIBRAS deveria ser ensinada a todos como segunda língua, do mesmo modo que acontece com a língua inglesa. As universidades deveriam investir em cursos de graduação em Letras-LIBRAS e os professores em cursos de capacitação.

Acreditamos que, sem isso, as escolas estão apenas integrando os estudantes surdos, os quais ainda se sentem excluídos. Inclusão mesmo só acontecerá quando todos

[102]PNE: Plano Nacional de Educação.

forem respeitados nas suas diferenças, que não podem impossibilitar o bom convívio e o respeito mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível verificar que os milhares de surdos inclusos no sistema educacional brasileiro estão em desvantagem educacional, pois representam a minoria linguística que utiliza a LIBRAS para se comunicar e que tenta se inserir no contexto de uma maioria falante da língua portuguesa oral.

Muitos surdos diante desse dilema constante de estar inserido em um modelo de inclusão conhecido como bilinguismo-bilcultural desistem da escola e de estudar no meio de sua caminhada.

> Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, *mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.* (CAMPELLO et al., 2011, s/p - grifos dos autores).

A criação de mais classes de surdos em escolas inclusivas é a possibilidade de participação da comunidade surda nesses espaços de aquisição e desenvolvimento da linguagem, em uma perspectiva bilíngue-bicultural, que poderia ser uma das soluções para o problema ou funcionaria, ao menos, para a "diminuição" dos efeitos da falta de inclusão dos surdos em classes de ouvintes, o que gera exclusão e discriminação (PEDREIRA, 2007).

Uma solução mais "cara" e que agrupa um número relativamente grande de surdos em um mesmo espaço é a criação de mais escolas bilíngues; espaços em que os surdos possam realizar trocas significativas em sua aprendizagem e possam manifestar a sua cultura sem qualquer tipo de segregação linguística.

É pretendido que milhares de educadores de alunos surdos possam entender a importância de uma inclusão correta e que, quando ela não ocorre ou se torna um fator de integração social, há como consequência a exclusão desses alunos do sistema educacional.

Enfim, como se encontra a educação no Brasil hoje, a inclusão de surdos ocorre efetivamente no modelo denominado de bilíngue-monocultural ou simplesmente modelo bilíngue, haja vista o modelo bilíngue-bicultural apenas integrar o aluno surdo às práticas educativas sem de fato inclui-lo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Casa Civil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.* Regulamento dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado em maio, 2013, de:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>.

_____.*Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*.Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado em maio, 2013, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado em maio, 2013, de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2006.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian; STUMPF, Marianne Rossi; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; MARQUES, Rodrigo Rosso; MIRANDA; Wilson de Oliveira. *Carta aberta escrita pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros*. (2011). Recuperado em janeiro, 2013, de: <http://www.mediafire.com/view/3bt4813fawz8uc3/Carta+aberta+de+doutores+surdos+ao+ministro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

CICCONE, Marta. (1990). *Comunicação total.* Rio de Janeiro: Cultura Médica.

GESSER, Audrei. (2009). *Libras? Que língua é essa?* crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola.

GOLDFELD, Marcia. (2002). *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus.

HIRATA, Tirza Cosmos dos Santos; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia Jovelina. (2013). Inclusão de aluna surda no ensino profissionalizante em escola pública da

cidade de Londrina. *Reveduc – Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 1. - NO PRELO.

IBGE. *Censo Demográfico 2000*. (2000). Recuperado em janeiro, 2013, de: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursula. (1979).*The signs of language revisited* .Cambridge, MA: Harvard University.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (2009). *Intérprete de Libras:* em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (1997) *Ser ou estar: eis a questão:* explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA.

MEGALE, Antonieta Heyden. (2005, ago.). Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (2006, dez.) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405.

PEDREIRA, Silvia Maria Fangueiro. Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. Em: *Reunião Anual da ANPED*, 30, 2007, Caxambu, MG. Trabalhos – GT15 – Educação Especial. Caxambú, MG: ANPED, 2007. Recuperado em janeiro, 2013, de: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf>.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. (2008). *Surdez:* Aquisição de linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter.

QUADROS, Ronice Müller de. (2013). *Língua Brasileira de Sinais.* Recuperado em agosto, 2013, de: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm>.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. (2004).*Língua de Sinais Brasileira:* estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANCHES, Carlos M. (1990). *La increible y triste historia de La sordera.*Venezuela.

SASSAKI, Romeu Kazumi. (1997). *Inclusão:* construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. (2009). *Surdos na escola*: letramento e bilingüismo. Campinas, SP: MEC/Cefiel/IEL/UNICAMP.

SKLIAR, Carlos etall. (1997). *Educação & exclusão:* abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação.

STOKOE, William C. ([1960] 1978). *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos*: vestígios não registrados na História. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Recuperado em janeiro, 2013, de:<http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf>.

VELOSO, Éden; MAIA, Valdeci. (2009). *Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez*. 4.ed. Curitiba: Mãosinais.

TRANSIÇÕES CULTURAIS, INCLUSÃO E EQUIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Fonte, Daniela; Boura, Cátia; Andrade, Débora; & César, Margarida

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

daniela.da.fonte@gmail.com, catia_boura4@hotmail.com, debora.lia.18@gmail.com,

macesar@ie.ul.pt

Resumo

A Declaração de Salamanca ilumina a necessidade de uma Escola inclusiva, baseada na equidade. Alunos que participam em culturas minoritárias, ou que transitam entre culturas, necessitam mais deste paradigma, nomeadamente quando o género limita a equidade no acesso à educação. Estudámos as transições culturais de duas irmãs e os fenómenos de inclusão/exclusão, num estudo de caso exploratório e intrínseco, do paradigma interpretativo. Os dados, recolhidos por observação e conversas informais, foram tratados através duma análise de conteúdo de índole narrativa. As transições culturais entre Portugal e S. Tomé e Príncipe, relevantes para as trajectórias de participação ao longo da vida, bem como os mecanismos de *inter-empowerement* usados, tiveram impactes nos processos de inclusão/exclusão escolar e social.

Palavras-chave: Inclusão, transições culturais, equidade, género, interacções sociais.

Abstract

The Salamanca Statement illuminates the need for an inclusive school based on equity. Pupils participating in minority cultures, or who experience transitions between cultures, need even more this paradigm, particularly when gender issues force them to experience lack of

equity in education. We studied cultural transitions lived by two sisters and the phenomena of inclusion/exclusion through an intrinsic and exploratory case study, framed by the interpretative paradigm. Data were collected through observation and informal conversations. Data treatment was based in a narrative content analysis. The cultural transitions between Portugal and S. Tome and Principe, their life trajectories of participation, and the inter-empowerment mechanisms put into action, had impacts in their school and social inclusion/exclusion processes.

Keywords: Inclusion, cultural transitions, equity, gender, social interactions.

Introdução

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ilumina a necessidade de uma Escola de e para todos, baseada na equidade (Rodrigues, 2013), contribuindo para a construção de uma educação inclusiva. Inclusão é um conceito polissémico, assumindo diferentes significados. Adoptamos a definição de "inclusão como educação para todos" (Ainscow & César, 2006, p. 235), tendo subjacente a necessidade de "repensar as escolas como um entre vários meios de desenvolvimento da educação dentro das comunidades" (p. 235), promovendo a interacção e inclusão de diferentes culturas, em determinados contextos, cenários e situações, num "sistema de educação inclusiva para todas as crianças, nomeadamente as crianças portadoras de deficiência [que designamos como necessitando de apoios educativos especializados], no âmbito da Declaração de Salamanca" (p. 235).

Abordar o conceito de inclusão alerta-nos para a relevância do conceito de equidade, uma vez que, de acordo com Rodrigues (2013), a

> equidade tem duas dimensões: tem uma dimensão de inclusão, (…) que tem a ver com assegurar uma educação fundamental para todos, e uma dimensão de justiça social (…) [em] que a pessoa não seja discriminada por causa das suas circunstâncias pessoais e sociais (00:42:40 - 00:43:31).

Concebemos os fenómenos educativos como contextualizados, configurados por elementos macro-sociais, exteriores às escolas. Existe uma relação indissociável entre equidade e inclusão. A inclusão tem subjacente o direito à igualdade de oportunidades, de género e de acesso à educação, não dando a todos por igual, mas diferenciando o tratamento (Rodrigues, 2013). Como afirma este autor, "a igualdade de oportunidades exerce-se do lado do que se recebe e não daquilo que se dá" (00:45:37 - 00:45:54).

A globalização tem acentuado a diversidade cultural de vários elementos sociais que interagem entre si, pelo que participar na Escola, enquanto espaço de socialização, tem inerente um processo de adaptação (César, 2003) e de transições culturais, sendo necessário desenvolver dinâmicas regulatórias Escola/Família, dando voz(es) e poder aos participantes mais vulneráveis, ou seja, socialmente pouco valorizados (César, 2013b). Assim, como afirma Rodrigues (2013), "não se pode pensar num sistema educativo que seja universal, sustentável e equitativo, sem que ele seja inclusivo. (…) Promover a equidade através de grupos homogéneos não tem qualquer tipo de sustentabilidade" (00:48:52 - 00:49:15). É importante que a heterogeneidade seja encarada como ferramenta de desenvolvimento e, portanto, como uma riqueza da própria sociedade. Os alunos que participam em culturas diferentes da dominante, bem como os que transitam entre diversas culturas, são dos que mais necessitam de um paradigma educativo inclusivo (César, 2009, 2013a, 2013b).

Segundo Nieto (1996), a cultura caracteriza-se pela

> constante mudança de valores, tradições, relações políticas e sociais, mundialmente criadas e partilhadas por um grupo de pessoas ligadas entre si por uma combinação de factores (onde se pode incluir uma história comum, localização geográfica, linguagem, classe social, e/ou religião), e como estes são transformadas por quem os partilha (p. 390).

Hermans e Hermans-Konopka (2010) acrescentam um contributo determinante para este conceito, salientando que

> quando indivíduos se movem de uma cultura para outra, as suas *I-positions* podem ser particularmente desafiadas. A questão é se *I-positions* que "funcionam" numa cultura são também adaptáveis numa outra. O contacto intercultural pode ter a implicação agradável ou desagradável de novas posições que devem ser apropriadas como *I-positions* (p. 145, aspas no original e itálicos acrescentados na tradução).

Neste sentido, importa abordar a teoria do *dialogical self*, cunhada por Hermans (2001). Para este autor, o conceito de *dialogical self*

> baseia-se no pressuposto de que existem várias *I-positions* que podem ser ocupadas pela mesma pessoa. Para além disso, o *I* de uma posição pode ainda concordar, discordar, perceber, não perceber, opor-se, contradizer, questionar, desafiar e, até mesmo, ridicularizar o *I* noutra posição (p. 249, itálicos acrescentados na tradução).

Para cada uma destas *I-positons* é importante ter em conta que "cada pessoa é interdependente do contexto cultural, sendo constrangida por ele, mas também actuando sobre ele e modificando-o" (César, 2003, p. 125). Deste modo, o *I* é influenciado e influencia os contextos, cenários e situações em que a pessoa se move, ou seja, é configurado e configura a dimensão espaço. Como salienta César (2013a), para além da dimensão espaço, essencial para se compreender qualquer fenómeno educativo, temos também de considerar a dimensão tempo, pois o *dialogical self* permite conjugar passado e presente, tendo também um carácter prospectivo, que permite projectar-nos no futuro. Assim, as identidades, para Hermans (2001) e César (2013a, 2013b), são situadas no tempo e no espaço, permitindo, segundo esta autora, traçar o que ela designa por trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), ou seja um caminho – trajectória – definido pela participação social, desde que nascemos até à morte, isto é, ao longo da vida.

Podem existir diversas vozes que exprimem cada *I-position* e conflitos entre elas. Quando existe inclusão, as diversas vozes dos vários participantes conseguem exprimir-se e os conflitos que existem entre as várias vozes não causam níveis de sofrimento insuportáveis para os participantes. Deste modo, estes conseguem actuar enquanto participantes legítimos daquela comunidade (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991) e conseguem fazer transições entre as diversas culturas em que participam. Por isso mesmo, a educação inclusiva só pode ser

alcançada através da promoção de uma educação intercultural (César, 2013b), que atenue as desigualdades no acesso ao sucesso escolar e social, ou seja, que evite formas, ainda que subtis, de exclusão. Como salienta César (2013b), crianças e "adolescentes provenientes de famílias pobres, que participam em culturas minoritárias, vivenciam mais desafios e dificuldades, mesmo quando começam a ter acesso ao sucesso escolar" (p. 37), algo que pode ser observado nas transições entre a escola e a família, ao serem "muitas vezes confrontados com (…) formas de agir e reagir disruptivas, e variadas formas de exclusão escolar e social" (p. 37). A relação intrínseca entre aprendizagem e valorização social das famílias acerca do saber escolar, bem como a distância entre cultura familiar e cultura escolar, configuram as trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), na medida em que, para estas crianças e jovens, "ser melhor aceite na escola muitas vezes significa estar menos alinhado com os valores e objectivos das suas próprias famílias" (p. 37), influenciando aquilo que estes alunos "gostariam e/ou esperariam fazer no futuro" (p. 37). A valorização concebida no seio familiar, nomeadamente em famílias de culturas minoritárias, socialmente pouco valorizadas, tem incidência na actuação destas crianças e jovens enquanto participantes legítimos ou periféricos de determinada comunidade, como a escola (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991).

César (2013a) cunhou os constructos de mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* que ilustram como aqueles que detêm mais poder – pais, professores, pessoas valorizadas socialmente – podem, ou não, distribuir esse poder, facilitando ou criando barreiras à inclusão dos que detêm menos poder. Os mecanismos de *empowerment*, à semelhança do que acontece para o conhecimento na teoria de Vygotsky (1934/1962), começam por existir num nível social (inter-), podendo depois ser internalizados e passar a fazer parte do nível de desenvolvimento real, ou seja, passarem a ser utilizados de forma autónoma (intra-). Quando as crianças e jovens não são confrontados com mecanismos de *inter-empowerment* não vivenciam oportunidades de os internalizarem, constituindo-os enquanto mecanismos de *intra-empowerment*, o que configura a sua capacidade de actuação, bem como a auto-estima positiva, que tende a não existir. Quem participa em culturas vulneráveis, socialmente pouco valorizadas, experienciando diversas formas de exclusão, não contacta frequentemente com mecanismos de *inter-empowerment* e, por isso, tem mais dificuldade em assumir-se como participante legítimo das comunidades em que participa. Assim, para estas pessoas, é particularmente importante contactarem com outros significativos que usem estes

mecanismos e que lhes dêem oportunidade de vivenciarem situações que facilitem a internalização de mecanismos de *inter-empowerment*, constituindo mecanismos de *intra-empowerment*.

A necessidade de um paradigma educativo inclusivo estende-se aos alunos que, pela diferença de género, carecem de equidade no acesso à educação, aspecto que se acentua mais numas culturas que noutras (ONU, 2000). Em determinadas culturas, por exemplo nas culturas árabes e na etnia cigana, ao género feminino é restrito o acesso à educação formal e a determinadas profissões. Para diminuir esta desigualdade de género, a ONU (2000) concebeu os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, integrados na Declaração do Milénio das Nações Unidas, que pretende ultrapassar as desigualdades culturais através do combate à pobreza e do desenvolvimento sustentável. Pretende-se a promoção da igualdade de género e a autonomização da mulher, pela eliminação das disparidades de género no ensino primário e secundário. Quando não existe equidade entre géneros, o feminino é o mais afectado por diversos fenómenos de exclusão escolar e social (OCDE, 2008). Deste modo, a equidade pode contribuir para diminuir os índices de desemprego e aumentar a escolaridade do género feminino. De acordo com a OCDE (2008), existe uma percentagem consideravelmente inferior de indivíduos do género feminino que concluem o ensino secundário. As mulheres são discriminadas sob uma conduta social desvalorizada perante os homens, a quem algumas culturas atribuem maior capacidade e desempenho escolar, bem como maiores competências sociais e humanas, destinando as mulheres às lides domésticas e ao cuidado do lar e da família. Os baixos índices de escolaridade afectam, sobretudo, as mulheres que, como tal, "apresentam um maior risco de desemprego na maioria dos países da OCDE" (OCDE, p. 17, 2006).

Devido à crescente globalização, as migrações tornaram-se frequentes, na procura de uma vida socioeconómica (mais) estável. As mulheres migram com a esperança de atingir uma melhor qualidade de vida e igualdade de oportunidades escolares, profissionais e sociais. Neste trabalho, estudámos as transições culturais de duas alunas e irmãs portuguesas, entre Portugal e São Tomé e Príncipe, bem como os fenómenos de inclusão e exclusão que vivenciaram, em cada uma destas culturas e em ambientes familiares, escolares e sociais diversos, que encaram a Escola, a mulher e as trajectórias de participação ao longo da vida de formas diferentes.

Metodologia

As migrações tornaram-se mais frequentes com a crescente globalização. Há mais pessoas que transitam entre culturas, países e continentes. O problema que origina este estudo é a dificuldade sentida em algumas dessas transições, em parte devida a vivências onde se experienciam formas de exclusão escolar e social. Sendo um problema vasto, focalizámo-nos num caso que decidimos estudar: duas irmãs, que nasceram e viveram em Portugal, nos primeiros anos de vida, tendo transitado para São Tomé e Príncipe e, daí, novamente para Portugal. As três questões de estudo em que nos centrámos são: (1) Como é que estas duas irmãs vivenciaram estas transições?; (2) Que traços de inclusão e de exclusão se observam nestas transições?; e (3) Que papel joga o género nestes processos?

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação, pelo que tinha uma limitação temporal curta (um semestre), no que se refere ao primeiro documento escrito a produzir. Daí tratar-se de um estudo de caso exploratório. Este estudo de caso está a ser alargado e aprofundado, nomeadamente recorrendo a outros instrumentos de recolha de dados, pois pretendemos acompanhá-lo de forma longitudinal, durante mais anos. É importante salientar que os dados já recolhidos se revelaram muito ricos, permitindo uma análise de diversos aspectos relevantes para a construção do conhecimento, em Ciências da Educação.

Enquadrando o estudo no paradigma interpretativo (Denzin, 1998), visamos conhecer os sentidos que as personagens atribuíram a acontecimentos particulares (Erickson, 1986). Através dos relatos dos participantes, identificámos e compreendemos os significados e sentidos (Bakhtin, 1929/1981), que estes lhes atribuem, confrontando interpretações de diversos investigadores (triangulação dos investigadores), aspecto que Guba e Lincoln (1997) indicam como um dos critérios de qualidade da investigação interpretativa. O *design* de investigação é um estudo de caso exploratório e intrínseco (Stake, 1995), baseado na observação e descrição densa de um caso particular que, pelas características inerentes, é interessante e único, sendo, por isso, relevante para ser estudado.

Os participantes são as duas jovens portuguesas – designadas pelos nomes fictícios de Marta e Matilde, para garantir o anonimato –, bem como a família (mãe, padrasto, irmão,

avós, tios e primos) e outros significativos (amigos, colegas de escola, assistente social ou psicólogas), também estes identificados com nomes fictícios. Assumimos que a investigação é situada, ou seja, ocorre num determinado tempo e espaço, que a configuram e também por ela são configurados (César, 2009, 2013a). Assim, tal como outros autores (Allan & Slee, 2008; César & Kumpulainen, 2009; Stake, 1995), não consideramos o investigador neutro. Assumimos que as interpretações são também configuradas pelos acontecimentos, sentimentos, experiências e vivências do investigador (Hamido & César, 2009), pelo que consideramos as investigadoras como participantes no estudo, tanto mais que os estudos de caso têm subjacentes períodos longos (horas) de imersão no terreno, de contacto com os restantes participantes, o que significa que muitos jogos interactivos ocorrem, sendo relevantes para a investigação e devendo ser desocultados. A diversidade de participantes permite a triangulação das fontes (informantes), o que constitui outro critério de qualidade da investigação interpretativa (Guba & Lincoln, 1997).

Os instrumentos de recolha de dados foram a observação (O) e as conversas informais (CI), registados em diário de bordo (DB), e a recolha documental (D). A utilização de diversos instrumentos de recolha de dados viabilizou a triangulação, cumprindo outro critério de qualidade da investigação interpretativa (Guba & Lincoln, 1997). A observação participante permitiu registar e compreender as vivências, sentimentos, dúvidas, conflitos e demais componentes da trajectória de participação ao longo da vida dos participantes (César, 2013a). Para a análise ser mais rigorosa e permitir a triangulação das investigadoras, que interpretaram os dados, a observação foi registada num DB. Quanto às conversas informais, também registadas em DB, foram ricas e frequentes, complementando as observações realizadas. As conversas informais permitiram desenvolver uma proximidade entre a investigadora que recolheu os dados deste caso e as duas irmãs que, de acordo com Borges, promove uma "relação de maior confiança e à vontade entre os participantes e a investigadora" (Borges, 2009, p. 42). A recolha documental consistiu na selecção de documentos recolhidos junto dos participantes, nomeadamente cartas, vídeos e fotografias, enviados pela mãe das irmãs, de São Tomé e Príncipe, para a restante família, em Portugal. Apesar de não serem documentos produzidos pelo investigador, a sua utilização é importante para um estudo de caso (Lincoln & Guba, 1985; Stake, 1995).

No que diz respeito ao tratamento e análise dos dados recolhidos, procedeu-se a uma análise de conteúdo, de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 2000), da qual emergiram as trajectórias de participação ao longo da vida dos participantes (César, 2013a). Esta análise inicia-se com uma leitura flutuante, seguindo-se outras sucessivas e aprofundadas, que fazem emergir categorias indutivas de análise (César, 2009), permitindo compreender as características do caso em estudo.

Resultados

Transições culturais e posições identitárias

As transições culturais e o sentido que lhes é atribuído configuram as concepções individuais das trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a). Uma situação pode ser vivida e interpretada de diferentes formas, por diferentes indivíduos, de acordo com a sua experiência de vida. Mas, essa situação também pode ser interpretada de maneiras diferentes pelo mesmo indivíduo em momentos diferentes da vida, uma vez que, mais tarde, haverá mais vivências que podem contribuir para essa atribuição de sentidos. Assim, a atribuição de sentidos é um processo multi-determinado, dinâmico e dialógico, ou seja, é explicado por diversos elementos, muda ao longo do tempo e não é isento de conflitos.

As transições culturais vividas pelas duas irmãs, Marta e Matilde, ocorreram entre Portugal e São Tomé e Príncipe, caracterizando-se por vivências em diferentes contextos e cenários socioculturais. Dentro destes, várias situações fazem parte das suas trajectórias de participação ao longo da vida. Aquando da transição para São Tomé e Príncipe, as duas irmãs começaram por viver numa cidade, onde criaram laços de amizade com colegas de escola, não sendo discriminadas apesar da sua raça (caucasiana) ser minoritária, naquela escola e cidade. Comiam, vestiam-se e viviam como os habitantes locais: “alimentos e refeições africanas, acordar e deitar cedo, falavam uma espécie de crioulo aportuguesado” (O, DB, p. 1). No entanto, dada a transição da cidade para a roça com a família, Marta interrompeu os estudos no 3.º ano de escolaridade e Matilde no 1.º ano de escolaridade.

Neste novo contexto familiar, tiveram de ir trabalhar, nomeadamente, na agricultura e pecuária, para ajudar a família na sobrevivência diária, o que configurou a trajectória de

participação ao longo da vida de Matilde, no futuro. Esta expectativa pode constatar-se na transcrição que se segue, do discurso actual de Matilde, já em Portugal, onde a escolaridade obrigatória atinge os 18 anos de idade (AR, 2009), que ela ainda não completou: "diz que tem de ir trabalhar, como Frederico [o padrasto, nome fictício] lhe dizia, (…) depois da 4.ª classe" (O, DB, p. 5). Desta forma, a pouca valorização da Escola, característica das vivências em S. Tomé e Príncipe, cria-lhe conflitos entre as diversas *I-positions* actuais, enquanto enteada, aluna, filha adoptiva, colega. Como César (2009, 2013a, 2013b) ilumina, num outro estudo, estes conflitos são frequentes e, muitas vezes, dolorosos, para quem transita entre culturas cujos valores, hábitos, tradições e vivências são muito diferenciados, assim como as expectativas em relação à Escola.

As transições culturais influenciam o *self*, nomeadamente as diferentes arquitecturas assumidas pelas *I-positions*, constrangidas pelo contexto cultural, modificando-o e reinterpretando-o através dos vários sentidos atribuídos às vivências culturais (César, 2003, 2013a). Neste estudo, esta interdependência constata-se, pois as *I-positions* de Matilde são influenciadas pelo contexto familiar, uma vez que este foi preponderante na trajectória de participação ao longo da vida: "Matilde nasceu no ano de 1998, em Portugal, filha de Andreia e pai desconhecido. Aos 2 anos, partiu com a sua mãe, irmã, Marta, de 5 anos, e o padrasto" (O, DB, p. 1). Mas estas *I-positions* também influenciaram o contexto familiar aquando da adopção oficial de Matilde, após o regresso a Portugal: "Matilde foi oficialmente adoptada pela tia Rute" (O, DB, p. 5). Assim, a (nova) família teve, por exemplo, de modificar rotinas e incluir outra pessoa no lar que partilhavam, criando laços que lhe permitissem passar de participante periférico, naquela comunidade familiar, a participante legítimo (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991). O mesmo aconteceu com Marta, quando veio para Portugal: "Mas o sorriso e rostos familiares iluminaram a sua triste aparência, aquecendo o coração dos seus familiares" (O, DB, p. 2), pelo choque da família, ao aperceberem-se das condições de vida dela em São Tomé e Príncipe visíveis na frágil saúde que uma observação desocultava e, também, quando "Marta fica a cargo da avó Telma" (O, DB, p. 3).

Neste sentido, o contexto, ao influenciar o *I-Self*, poderá criar e/ou intensificar os confrontos entre as *I-positions*. Neste caso, as *I-positions* identificadas são enquanto filhas, irmãs, enteadas, alunas – alunas em S. Tomé e Príncipe, na cidade, e alunas em Portugal – cidadãs em S. Tomé e Príncipe, cidadãs em Portugal, netas, sobrinhas, primas e adolescentes

adoptadas. Estas *I-positions* revelam alguns confrontos entre si, como seria de esperar em trajectórias de participação ao longo da vida que não estão isentas de sofrimento e de escolhas que não foram feitas por elas. Por exemplo, em Marta, o confronto de *I-positions* enquanto filha e enquanto adolescente adoptada, situação que, como acontece com a maioria das crianças e jovens adoptados, não foi ela que escolheu nem desejou, pois preferia ter a mãe a ocupar-se dela, ainda hoje, ou seja, que esta não tivesse falecido precocemente. Enquanto filha, já no seio familiar da tia Carla: "escrevo cartas à mãe contando o meu dia-a-dia, tal como o fazia, já em Portugal, e na casa da avó Telma, e quando a mãe me ligava [de São Tomé e Príncipe]" (CI, DB, p. 2). Enquanto adolescente adoptada, nesta mesma situação, Marta relata que "fico tão enervada que às vezes só quero bater em alguma coisa. Como não posso, berro à foto da minha mãe e digo «se estivesses aqui nada disto acontecia»" (p. 2).

Por sua vez, o *Me* como objecto do conhecimento, constituído por elementos empíricos pertencentes a cada indivíduo (Hermans, 2001), constrói-se através dos diversos contextos e transições culturais vivenciados por cada um. A representação social que os outros construíram delas, nos diversos contextos culturais, incluindo a escola que frequentam, após o regresso a Portugal, não são neutros na construção das suas identidades, nem na resolução dos conflitos que podem existir entre as diversas *I-positions* e que, por vezes, criam barreiras a que estabeleçam planos de futuro que configurem trajectórias de participação ao longo da vida mais estáveis e com menos sofrimento. Mas esta é uma aprendizagem longa, como ilustra César (2009, 2013a), que precisa que diversos mecanismos de *inter-empowerment* sejam postos em acção, para que estes se transformem em mecanismos de *intra-empowerment*, que ajudam a tranquilizar conflitos entre as diversas *I-positions*, através de um maior conhecimento de si próprio, de um processo de desculpabilização (que muitas vezes existe, ainda que não seja justo, tratando-se de vivências que envolveram crianças) e da promoção de uma auto-estima positiva.

Voz, género e equidade; fenómenos de inclusão/exclusão

As transições culturais podem gerar fenómenos de inclusão e de exclusão. Em São Tomé e Príncipe, em contexto escolar, as duas irmãs foram confrontadas com vivências interculturais, em que a cor da pele branca se destacava em relação à cor de pele dominante

(negra). No entanto, as duas irmãs não se sentiram excluídas pelas crianças são tomenses, pois "apesar de brancas nunca foram afastadas ou descriminadas" (O, DB, p. 1), o que indica que foram acolhidas na escola que frequentavam. Em contexto familiar, Marta e Matilde viveram frequentemente situações de exclusão por parte de Frederico (padrasto), sendo discriminadas, em prol do irmão (Diogo), havendo questões de género que as faziam ser vistas de forma diferente dele, que era rapaz. Para além do trabalho agrícola, que as duas irmãs realizavam, e das vendas no mercado, com a restante família, à excepção de Diogo, os alimentos eram seleccionados, sendo mais cuidada a alimentação dele. Daí que, quando vivenciaram situações de pobreza, onde os alimentos escasseavam, "a comida que havia era para o Diogo, (…) apenas comia[m] o que sobrava" (O, DB, p. 5). Quando se vivenciam transições culturais, as questões de género ganham relevância e podem assumir contornos que constituem formas de exclusão social, que em alguns casos, noticiados nos *media* recentemente, chegam mesmo a pôr em risco a vida de pessoas do género feminino. Como tal, o género não é uma característica neutra no que se refere à inclusão (ONU, 2000).

Em Portugal, os fenómenos de inclusão e de exclusão eram diferentes dos vivenciados em São Tomé e Príncipe. Actualmente há mais indivíduos do género feminino que concluem o ensino secundário ou o ensino superior. Mas, em contexto escolar, Matilde foi discriminada e excluída pelos restantes colegas devido ao falecimento da mãe e subsequente adopção: "não quer ir para a escola porque gozam com ela, chamam-lhe «a sem mãe», bate em qualquer colega (…) porque não admite que toquem na memória da mãe" (O, DB, p. 5). Assim, vivências que são, por si mesmas, dolorosas, são agravadas por formas de actuação e reacção que, em vez de usarem mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a), revelam a existência de preconceitos e de uma discriminação em relação aos que não seguem o padrão familiar mais comum – uma família nuclear – ou mesmo uma família singular, mas onde um dos progenitores que se ocupa da criança ou jovem. Isto revela que os preconceitos e estereótipos – como os pais biológicos são quem mais ama as crianças – podem criar barreiras à inclusão, tornando-se fonte de discriminação e exclusão. Isso ilustra como alguns hábitos e tradições culturais podem ser contrários às vivências próprias da inclusão mesmo em contexto escolar. Isso alerta para a necessidade de uma preparação dos diversos agentes educativos, no sentido de evitar situações que levem à exclusão escolar de alguns alunos, por fenómenos de discriminação.

Por sua vez, em contexto familiar, as irmãs sentiram-se incluídas como participantes legítimos de um novo lar, ultrapassando mesmo alguns traços próprios das vivências que se relacionam com carências alimentares:

> [Matilde] diz que gosta muito dos tios e que sente que aquela casa também é dela, que o seu quarto tem a sua cara e se sente feliz. Hoje já não pede para comer, no princípio pedia se podia comer um iogurte (O, DB, p. 5).

Marta diz que "viver com a tia Carla é fixe. Hei-de ter uma bela vida" (CI, DB, p. 3). Assim, as transições culturais vividas pelas duas irmãs, até ao momento, para além de terem gerado fenómenos de inclusão familiar e melhor qualidade de vida, possibilitaram, através de diferentes mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* – não pedirem para comer, terem um quarto individual, continuarem os estudos, perspectivarem o futuro profissional e familiar, ou estabelecerem contacto com o irmão, Diogo –, alcançar maior liberdade expressão e decisão, isto é, ganharem voz(es) e poder, que lhes permite exprimirem as diferentes vozes internas que caracterizam as diferentes *I-positions* (César, 2013a; Hermans, 2001). Estas vitórias vêm, assim, diminuir o sofrimento pela perda da mãe, bem como atenuar as desigualdades de género que até aí vivenciaram, mudando substancialmente as trajectórias de participação ao longo da vida e abrindo expectativas de futuro que, anteriormente, estavam ameaçadas.

Se entendemos equidade como contributo essencial para a inclusão, no sentido de assegurar uma educação para todos, bem como enquanto justiça social, isto é, a não discriminação por circunstâncias pessoais ou sociais (Rodrigues, 2013), podemos, então, afirmar que as transições culturais, sobretudo entre São Tomé e Príncipe e Portugal, vieram proporcionar mais equidade. Esta foi preponderante para as trajectórias de participação ao longo da vida pelo papel que desempenhou na construção de uma polifonia de vozes (Bakhtin, 1929/1981) sólida e identitária, bem como, para a igualdade de género no acesso à educação (ONU, 2000).

As vivências em São Tomé e Príncipe, nomeadamente na transição da cidade para a roça, criaram barreiras no acesso à educação de Marta e Matilde, pois abandonaram precocemente a Escola: "As duas irmãs, enquanto viveram na cidade (...) Marta completou o 3.º ano de escolaridade e Matilde concluiu o 1.º ano de escolaridade. (…) Na roça, nenhuma

das duas ia à escola, e todos, à excepção de Diogo, trabalham a terra" (O, DB, p. 1). Por imposição de Frederico, à qual a mãe se submeteu – em mais uma ilustração da discriminação de género também frequente: as mulheres submetem-se à vontade dos maridos, mesmo quando não concordam com as decisões tomadas – as duas irmãs seguiram uma trajectória de participação ao longo da vida bem diferente da que teriam vivenciado se habitassem em Portugal, onde a escolaridade obrigatória é mais longa e onde a família da mãe esperaria vê-las prosseguir os estudos. Estes acontecimentos revelam, por um lado, a falta de equidade no acesso à educação e, por outro, a desigualdade de género que se vivia naquele lar, tanto por serem do género feminino, como, na perspectiva de Frederico, pela agravante delas não serem suas filhas biológicas. A discriminação contribuiu para a perda de voz, aspecto que ainda hoje precisa de ser trabalhado, para que se possam atingir formas de inclusão, escolar e social, para as duas irmãs.

Na transição para Portugal foi possível observar mecanismos de *empowerment* que lhes possibilitaram ir ganhando voz(es) e capacidade de autonomia. Isso foi preponderante na medida em que constatámos que, actualmente, no contexto familiar, é-lhes dada legitimidade para se expressarem, nomeadamente em termos de vida futura: enquanto Marta afirma querer estudar línguas, cultura e, especialmente, moda (CI, DB, p. 3), Matilde "diz que quer ser veterinária ou bióloga" (O, DB, p. 5). Estes projectos ilustram o poder e a voz, que já conseguem expressar. Terem expectativas no que respeita às decisões do futuro académico e profissional, enfatiza também a nova valorização que dão à Escola, por influência do novo meio familiar e cultural, visível inclusivamente na legislação em vigor. Estas transições culturais e os valores que lhe estão subjacentes não se cingiram apenas ao contexto escolar. Teve, também, repercussões sociais e familiares, pelo que Marta revela "que vai arranjar trabalho para alugar uma casinha e viver com Matilde (...) restabelecer o contacto com Diogo, e, se possível, trazê-lo para viver com elas" (O, DB, p. 6), iluminando já uma capacidade de projectar o futuro e de acreditar que este poderá ser mais inclusivo, autónomo e isento de sofrimento do que foram outras vivências, escolares e familiares, anteriores. Daí que afirmemos que a inclusão é, também, um caminho de esperança.

Considerações Finais

Marta e Matilde vivenciaram fenómenos de exclusão social e familiar em São Tomé e Príncipe, nomeadamente ao nível da discriminação de género. Em Portugal, incluídas em novos contextos familiares, ainda vivenciaram situações de discriminação na escola. Assim, a transição entre São Tomé e Príncipe e Portugal veio, mesmo que gradualmente, potenciar a equidade no acesso à educação e às vivências próprias de adolescentes que participam numa cultura dita ocidental. Esta mesma transição deu espaço à ocorrência de fenómenos de inclusão, conferindo-lhes poder e voz, possibilitando-lhes outra valorização da Escola, que agora faz parte das suas trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), permitindo-lhes perspectivar um futuro que passa pela continuação dos estudos. Podemos afirmar que a vivência de fenómenos inclusivos potencia a valorização da Escola e de trajectos mais longos, enquanto estudante.

Porém, as transições culturais também podem ser acompanhadas de fenómenos de discriminação e de exclusão, tanto social como escolar. Assim, os diversos agentes educativos, bem como a legislação e os documentos de política educativa devem dar especial atenção a fenómenos de discriminação, mesmo que pontuais, para que se construa uma escola inclusiva e uma educação para todos, que não penalize os mais vulneráveis. Torna-se urgente que, através do equilíbrio entre os domínios escolar, social e familiar, a educação inclusiva se torne em mais que um conceito, transformando-se em vivências de todos os alunos, possibilitando a transição de valores inclusivos da escola para as famílias e vice-versa e facilitando o acesso a uma cidadania crítica e participativa.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos diversos participantes por nos permitirem aprender mais sobre inclusão, interculturalidade e equidade, dando mais um passo para a criação de uma sociedade intercultural e inclusiva. Sem eles, este trabalho não existiria. Um agradecimento especial a Deise Ialamov, que colaborou no trabalho no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação.

Nota: Por vontade expressa dos autores este texto não segue o acordo ortográfico.

Referências bibliográficas

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, XXI*(3), 231-238.

Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Assembleia da República (AR) (2009). Lei n.º 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de Agosto. *Diário da República* – I Série, n.º 166. Lisboa: Impressa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trads.). Austin, TX: University of Texas Press. [Trabalho original publicado em russo, em 1929].

Borges, I. (2009). *Alunos surdos e a matemática: Dois estudos de caso, no 12.º ano de escolaridade no ensino regular.* Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM). [Dissertação de mestrado, apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa].

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural* settings (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.

César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re) constructing life trajectories of participation. In M. César, & M. Ligorio (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.

César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009). *Social interactions in multicultural* settings. Rotterdam: Sense Publishers.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Denzin, N. K. (1998). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: MacMillan.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1997). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 86-95). New York, NY: Pergamon.

Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.

Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, *7*(3), 243-281.

Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). New York, NY: Longman.

OCDE (2006). *Women and men in OECD countries*. Paris: OCDE. Recuperado em Julho 9, 2013, em http://www.oecd.org/std/37962502.pdf

OCDE (2008). *Education at a glance 2008: OECD indicators*. Paris: OCDE. Recuperado em Julho 9, 2013, em http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf

ONU (2000). *Declaração do milénio das nações unidas.* Nova Iorque, NY: ONU.

Rodrigues, D. (2013). *Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores* [vídeo realizado na Assembleia da República em 06 a Março de 2013]. Recuperado em Julho 2, 2013, em http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=94545

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.* Lisboa: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. (Myshlenie I rech' Trad.). Cambridge, MA: MIT Press. [Original publicado em russo, em 1934; edição revista por Alex Kozulin].

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE: UM ESTUDO NO ESPAÇO RURAL ALGARVIO

Santos, J., & César, M.

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

joel.santos@campus.ul.pt & macesar@ie.ul.pt

Resumo

O ensino regular acolhe crianças com características, necessidades e interesses diversificados (César, 2012b). Apesar da legislação actual, o insucesso escolar persiste, constituindo uma barreira à educação inclusiva (César, 2012a; Rodrigues, 2013). Estes fenómenos de exclusão escolar observam-se mais no Algarve (INE, 2009), nos meios predominantemente rurais (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004). Assumindo uma abordagem interpretativa (Denzin, 2002), desenvolvemos um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Os participantes são os professores, alunos e respectivos encarregados de educação. Os instrumentos de recolha de dados são a recolha documental e três escalas. Os resultados revelam que um elevado número de professore(a)s selecciona posições não inclusivas, bem como que um número elevado de aluno(a)s indica não se encontrar desejoso de ir para a escola logo de manhã. Ilustram, ainda, que diversos encarregado(a)s de educação assumem posições pouco inclusivas face à participação de todo(a)s aluno(a)s em aulas do ensino regular.

Palavras chave: Educação inclusiva; meio rural algarvio; professores; alunos; encarregados de educação.

Abstract

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

The mainstream schools welcome children with diverse characteristics, needs and interests (César, 2012b). Despite the existing legislation, school underachievement is still a barrier to inclusive education (César, 2012a; Rodrigues, 2013). These school exclusion phenomena are more often observed in the Algarve (INE, 2009), particularly in rural settings (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004). Assuming an interpretive approach (Denzin, 2002), we developed an intrinsic case study (Stake, 1995). The participants are teachers, pupils and their parents. Data collecting instruments are documents and three scales. The results show that a high number of teachers select non-inclusive positions along with a high number of pupils which indicate that they do not wish to go to school in the morning. They also illustrate that many parents assume slightly inclusive positions towards the participation of all pupils in mainstream school classes.

Keywords: Inclusive education; rural settings in Algarve; teachers; pupils; families.

(In)sucesso escolar, educação inclusiva e equidade

As escolas do ensino regular acolhem uma crescente diversidade de alunos, o que traz desafios como possibilitar o acesso a uma educação de qualidade para todo(a)s (César & Ainscow, 2006). Esta é uma oportunidade para transformar a Escola de acordo com os princípios proclamados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que proclama que as escolas do ensino regular são os cenários educativos mais adequados para educar todos os alunos. Segundo este documento de política internacional, todos os alunos têm o direito a uma educação de qualidade, em escolas do ensino regular que se devem adequar às características, necessidades e interesses específicos de cada criança (César, 2012b, 2009, 2013), desenvolvendo dinâmicas regulatórias Escola/Família, que facilitem as transições entre as culturas familiares e as culturas de escola, quando estas estão mais distanciadas (César, 2013b). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), constitui "(...) uma verdadeira "carta magna" da mudança (...) da escola integrativa para a educação inclusiva (...)" (Rodrigues, 2001, p. 19, aspas no original). A educação inclusiva (EI) não é uma continuação mais sofisticada da abordagem à diversidade

preconizada pela integração, é uma reforma educativa que rompe com princípios norteados pela normalização e segregação (César, 2012b; Rodrigues, 2001; Slee, 2012).

Em Portugal é nítida a referência à EI e à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008). No entanto, apesar do que é afirmado em diversos documentos de política educativa (ME, 2008; UNESCO, 1994), nas escolas públicas portuguesas ainda observamos cenários educativos pouco inclusivos, vulneráveis a fenómenos de exclusão educativa e social, como o insucesso escolar ou os abandonos escolares precoces (César, 2009, 2012a, 2013b; Rodrigues, 2013; Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012). O compromisso com a inclusão passa por facilitar o acesso a formas de apoio adequadas para que qualquer criança possa ter acesso ao sucesso escolar (César, 2012b). Isso significa confrontá-las com mecanismos *de inter-empowerment* (César, 2013a), que lhes permitam ter voz e distribuir o poder, que habitualmente é detido pelos professores e outros agentes educativos. Assim, quando incluímos, criamos possibilidades para a que a Escola e os agentes educativos que nela colaboram, incluindo os alunos, se desenvolvam, ganhando novas formas de participação escolar e social (Ainscow, 1999; César, 2012b, 2013a, 2013b). Esta é uma tarefa exigente e prolongada, mas essencial, se desejamos ver diminuído o hiato entre as práticas educativas e o que é proclamado nos documentos de política educativa (ME, 2008; UNESCO, 1994).

A educação inclusiva (EI) não é conciliável com fenómenos de insucesso escolar e de abandono precoce (Rodrigues, 2001). Estes fenómenos de exclusão escolar e social são barreiras que se erguem à construção de cenários educativos (mais) inclusivos (César, 2012a, Rodrigues, 2013). Segundo Rodrigues (2013), a EI não pode limitar-se a permitir o acesso à Escola, "(...) a EI estende a sua acção até ao sucesso de todos os alunos" (p. 6). Diversos elementos configuram o insucesso escolar, tendo impactes nas trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), pelo que contribuem para que elas se aproximem, ou afastem, de formas de exclusão escolar (César, 2012a). Este fenómeno é tanto mais preocupante quanto, na forma mais extrema, pode conduzir ao abandono escolar precoce (Santiago et al., 2012) e, também, a percursos de exclusão social (César, 2013a, 2013b).

Assumimos que o insucesso escolar emerge de uma constelação de fenómenos (OCDE, 2001), que se estendem para além dos indicadores estatísticos relacionados com os desempenhos escolares – relacionados com o insucesso académico – e inclui a socialização alargada dos alunos junto dos pares, dos professores, e restante comunidade escolar (Courela, 2007). Em Portugal muitos os aluno(a)s ainda enfrentam barreiras ao sucesso escolar (César, 2012a, 2009, 2013b; Santiago et al., 2012). O Algarve é a região de Portugal continental com os índices mais elevados de abandono escolar no 3.º ciclo do ensino básico (INE, 2009). Nos meios predominantemente rurais, os fenómenos de insucesso escolar observam-se com maior frequência (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004; Sousa, 2007). Pelo que sublinhamos anteriormente, importa estudar os meios predominantemente rurais do Algarve no que se refere à EI.

Alguns autores iluminaram a existência de relações entre a construção de cenários educativos (mais) inclusivos, nos meios rurais, e as percepções/perspectivas de professores, alunos e respectivos encarregados de educação face à EI (Loreman et al., 2008; Loreman et al., 2009; McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart, 2013). Outros que os agentes educativos do género feminino tendem a expressar posições mais favoráveis face à inclusão (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009). Algumas investigações analisam evidências empíricas que iluminam que mais professore(a)s seleccionam posições mais inclusivas após cursos de formação graduada ou pós-graduada, no domínio da EI (Forlin et al., 2009; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). Contudo, em Portugal, a formação no domínio da EI permanece escassa e, frequentemente, optativa (César, 2012b; Santos, 2008; Santos & César, 2010; Santos, César, & Hamido, 2013), o que torna mais premente a necessidade de mais professores terem acesso a esta formação (César, 2012b; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Uma formação de qualidade no domínio da EI é um aspecto essencial se desejamos construir cenários educativos mais inclusivos (César, 2012b; Forlin, 2010). Alguns professore(a)s continuam a expressar posições pouco favoráveis relativamente à inclusão (McGhie-Richmond et al., 2013; Santos & César, 2010; Santos et al., 2013). McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), através de uma análise dos dados que emergiram de um *survey* que analisa as respostas de 123 professore(a)s, que desenvolviam práticas lectivas em escolas do ensino regular, em meios rurais, ilustram que estes agentes

educativos revelam posições moderadas face à inclusão. Para Forlin, (2010) e McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), as posições expressas pelos professore(a)s, relativamente à EI têm impactes na construção de cenários educativos mais inclusivos, pelo que seria desejável que mais professore(a)s as assumissem.

A construção de cenários educativos (mais) inclusivos relaciona-se também com as posições assumidas pelos aluno(a)s relativamente à inclusão e à satisfação escolar (Lackaye & Margalit, 2006; Loreman, McGhie-Richmond, Barber, & Lupart, 2008). Num estudo sobre as perspectivas face à EI, Loreman e seus colaboradores (2008) realizaram um *survey* com uma amostra de 413 crianças que frequentavam escolas em meios rurais. Observaram que a maioria dos aluno(a)s inquiridos seleccionaram posições moderadas quanto à inclusão. Num outro estudo que envolveu um *survey* a aluno(a)s de 15 anos de idade, de 39 países, incluindo Portugal, os jovens portugueses expressaram posições moderadas face à satisfação escolar (Currie et al., 2012). Estes resultados corroboram outros, de projectos de investigação-acção, que iluminam que alguns aluno(a)s, quando participam em culturas cujos valores são mais distantes dos valorizados na cultura de escola, vivenciam conflitos que se podem tornar insuportáveis conduzindo ao insucesso escolar e, mais tarde, à exclusão social (César, 2009, 2013a).

Segundo Porter (in press) e César (2012a, 2013b), um dos ingredientes essenciais para que os cenários educativos se tornem mais inclusivos passa por facilitar o envolvimento os encarregados de educação na vida da escola. Porém, César (2013b) ilustra que os primeiros passos nesta aproximação têm de partir da escola, sobretudo quando falamos de famílias que participam em culturas mais vulneráveis, socialmente desvalorizadas. O desenvolvimento de dinâmicas regulatórias Escola/Família é essencial, permitindo que estas famílias ganhem voz e capacidade de participação legítima (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991), enquanto agentes educativos que interagem com outros cuja actividade profissional se desenrola em contextos de educação formal.

Outros autores sublinharam que a construção de cenários educativos (mais) inclusivos se relaciona com as posições assumidas pelos encarregados de educação face à EI (Bóer, Pijl, & Minnaert, 2010; Loreman et al., 2009; Pinto & Morgado, 2012). Loreman e seus colaboradores (2009), após uma análise dos dados recolhidos através de um

survey realizado a uma amostra de 438 encarregados de educação de crianças que frequentavam escolas num meio rural, afirmam que a maioria destes encarregados de educação seleccionaram posições moderadas face à EI. Bóer e seus colaboradores (2010), após uma revisão da literatura acerca das atitudes face à inclusão, sublinham que a maioria dos encarregados de educação de diversos países expressam posições neutras ou moderadas face à EI. Em Portugal, Pinto e Morgado (2012) apresentam evidências empíricas de que os encarregados de educação expressam posições menos inclusivas, em particular quando às competências de alguns professore(a)s para ensinarem alunos em cenários educativos (mais) inclusivos.

Contudo, a Escola assume-se como mais inclusiva quando os encarregados participam mais nas diversas tomadas de decisão e nas actividades desenvolvidas em contexto escolar e familiar, mas relacionadas com a educação formal dos educandos (César, 2012a, 2013b; Porter, in press; Slee, 2012). Assim, torna-se essencial facilitar a participação dos encarregados de educação na escola, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de perspectivas mais inclusivas. Se desejamos uma reforma da Escola norteada por princípios inclusivos, a participação de todos os agentes educativos, incluindo as famílias e os alunos, é fundamental (César, 2012b, 2013b; UNESCO, 1994). É do dialogo intercultural – e inclusivo! – que emergem trajectórias de participação ao longo da vida caracterizadas pela equidade, pelas expectativas positivas por parte dos diversos agentes de socialização e que reflectem formas de inclusão – e não de exclusão – escolar e social (César, 2013a, 2013b; César & Kumpulainen, 2009; César & Santos, 2006).

Metodologia

O problema que deu origem a este estudo é a existência de percepções e perspectivas pouco inclusivas por parte de alguns agentes educativos. Tratando-se de um problema muito abrangente, focalizamos o trabalho a realizar no estudo deste fenómeno nas escolas do ensino regular que leccionavam o 3.º ciclo do ensino básico no meio rural algarvio. O objectivo principal desta investigação é conhecer as percepções/perspectivas de professores, alunos e respectivos encarregados de educação face à EI, em meios

rurais algarvios de escolas que leccionam o 3.º ciclo do ensino básico, no ensino regular diurno. Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002) e desenvolvemos um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Das oito escolas que leccionavam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico regular diurno nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve e que, assim, constituíam o caso em estudo, sete aceitaram fazer parte desta investigação.

Os participantes são os professores (N=151), alunos (N=471) e respectivos encarregados de educação (N=451), referentes ao 3.º ciclo do ensino básico regular diurno. Os instrumentos de recolha de dados são a recolha documental e três escalas: (1) escala TPIRC – *Teachers' Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) escala SPIRC – *Students' Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (Loreman et al., 2008); e (3) escala PPIERA – *Parents' Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada* (Loreman et al., 2009). Cada uma destas escalas é antecedida por uma primeira parte, que caracteriza demograficamente cada um destes grupos de participantes. Os procedimentos de recolha de dados decorreram essencialmente em dois momentos: (1) a recolha documental que teve início em Dezembro de 2009, através de consulta de documentos electrónicos diversos e de contactos estabelecidos, directamente, com as escolas referentes ao 3.º ciclo do ensino básico dos meios predominantemente rurais do Algarve, que forneceram outros documentos; e (2) a aplicação das escalas iniciou-se no 2.º período do ano lectivo de 2011/2012 e terminou no final desse ano lectivo. Os procedimentos de tratamento e análise dos dados basearam-se num tratamento estatístico que recorreu à estatística descritiva (tabelas de frequências absolutas e relativas, calculadas sob a forma de percentagem, gráficos e modas), sendo utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences 18.0* (SPSS).

Resultados

Professores

Os dados demográficos permitem aceder ao género (ver Gráfico 1) e ao nível de formação em relação à educação de alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), como ilustra o Gráfico 2. Como podemos observar, a maioria dos professore(a)s são do género feminino (76.8%), sendo 23.2% do género masculino.

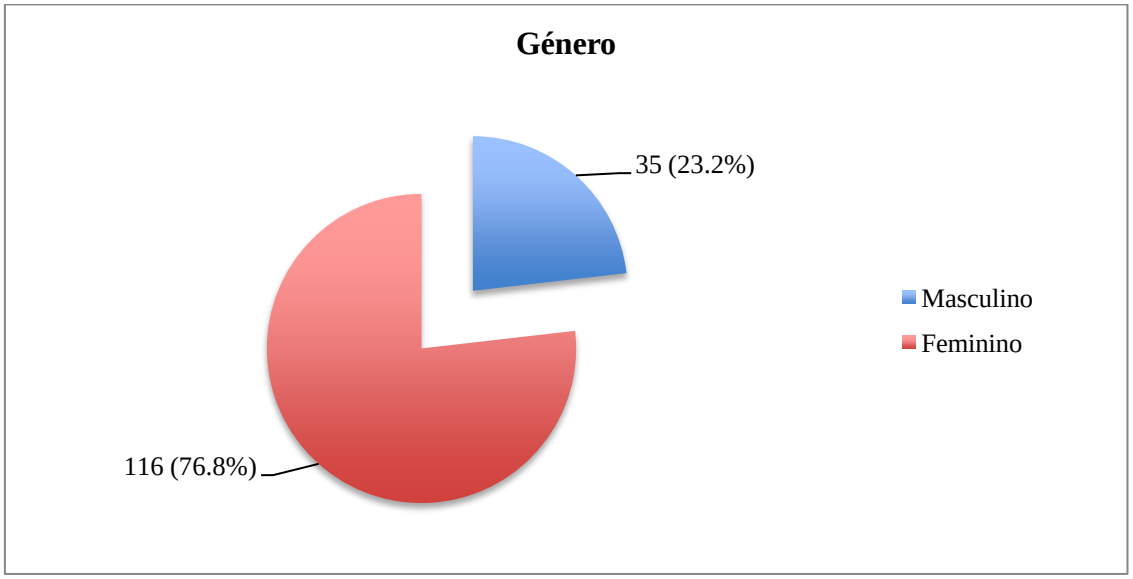


Gráfico 1 – Caracterização quanto ao género

No Gráfico 2 observamos que 56.3% destes professore(a)s não tem formação em relação à educação de alunos que apresentam NEE. Dos 43.7% de professore(a)s que indicam ter formação, a maioria indica um número inferior a 40 horas de formação (31.8%). Apenas 11.9% afirma ter um nível de formação mais elevado (pelo menos 40 horas).

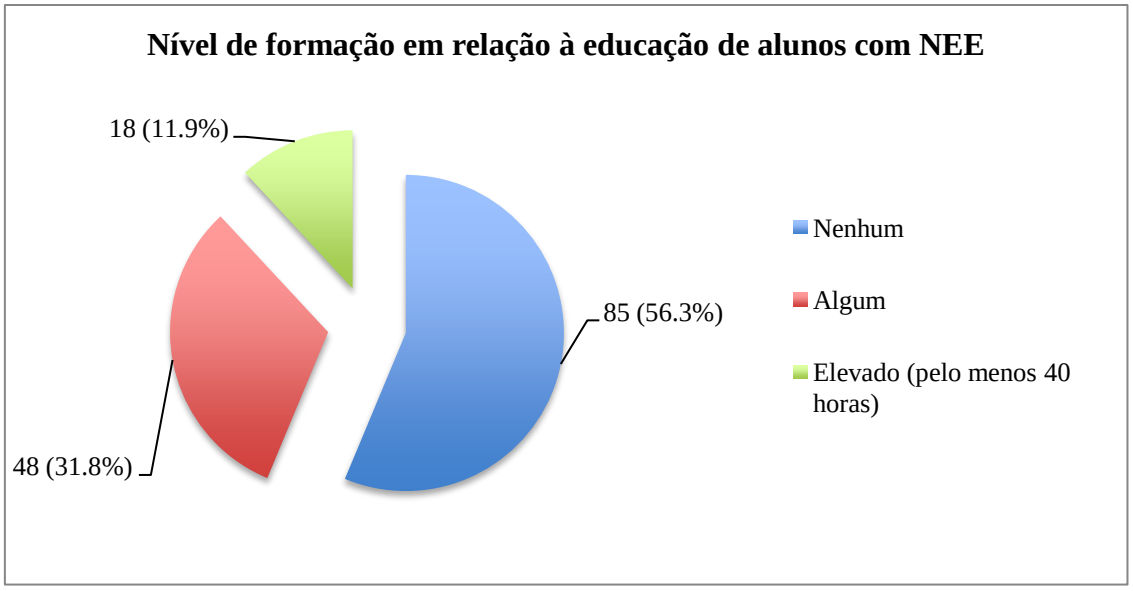


Gráfico 2 – Caracterização face ao nível de formação em relação à educação de alunos que apresentam NEE

As percepções assumidas face à inclusão, caracterizada como a participação de alunos que apresentam necessidades educativas especiais em aulas do ensino regular, estão representadas no Gráfico 3. Referem-se a conceber essa participação como um benefício para todos os alunos (Item 1, escala TPIRC, McGhie-Richmond et al., 2009). Ligeiramente mais de metade destes professore(a)s (51%) no mínimo concorda (C) com esta afirmação. Destes, 16,6% seleccionam a posição mais extrema: concordo muito (CM). Um pouco menos de 1/3 destes participantes (32.5%) assume atitudes não inclusivas, mostrando no mínimo discordar que a inclusão seria um benefício para todos os alunos. No entanto, há a realçar que os que discordam muito (DM – 6%) são menos de metade dos que concordam muito (CM – 16.6%). Uma percentagem igual destes professore(a)s assume atitudes ambivalentes face ao beneficio da inclusão (16,6%), assinalando a posição intermédia, ou seja, não discordo nem concordo (NDNC), o que significa que não se posicionam nem favorável nem desfavoravelmente.

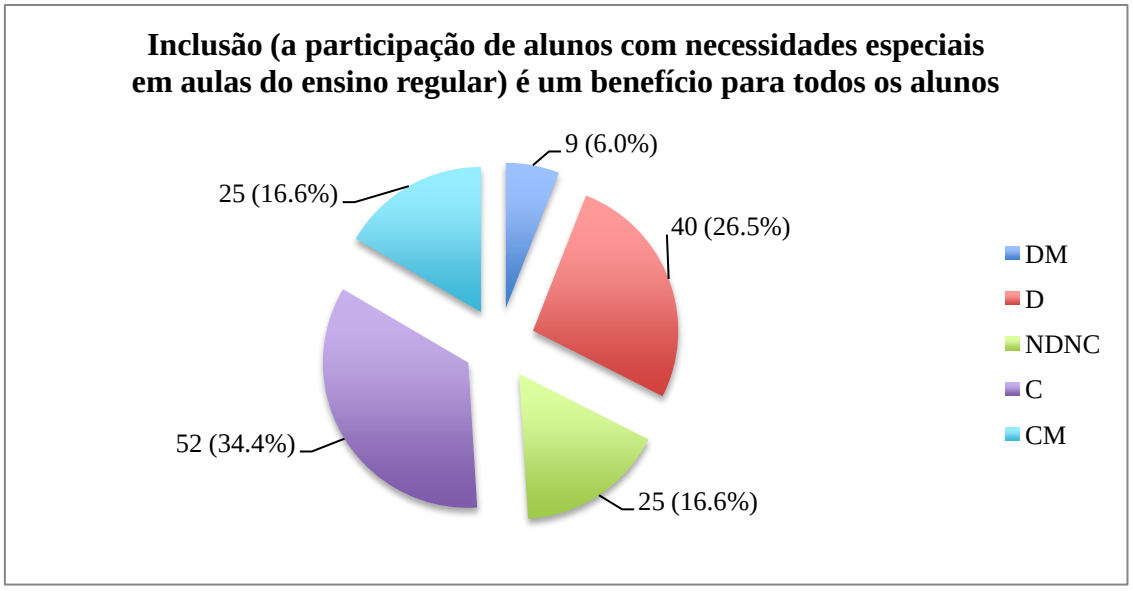


Gráfico 3 – Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos

Alunos

A distribuição quanto ao género é apresentada no Gráfico 4 e é bastante equilibrada: 53.7% são do género feminino e 46.3% do género masculino.

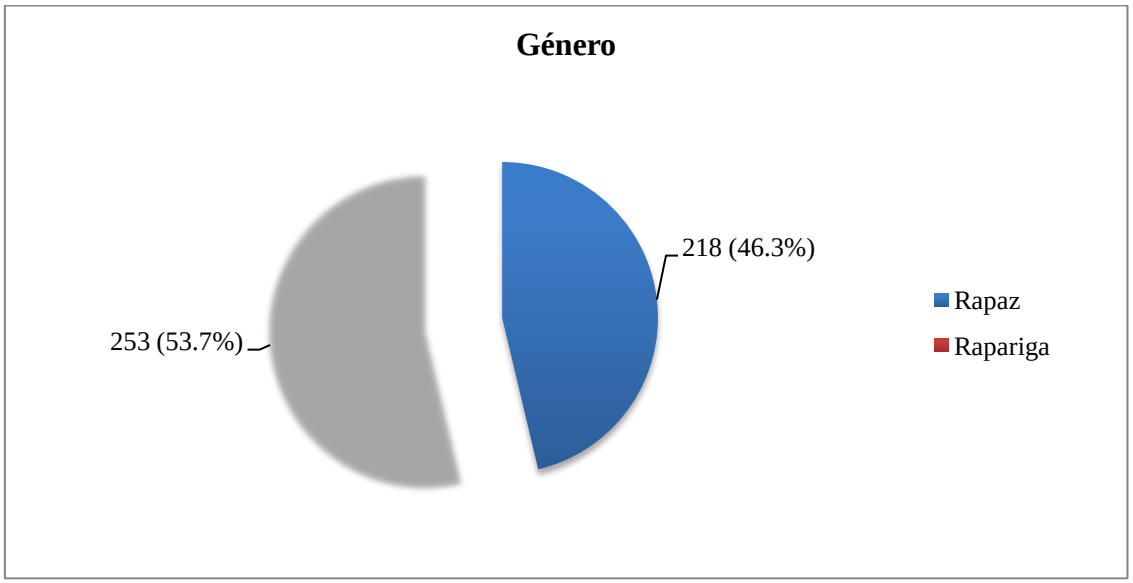


Gráfico 4 - Caracterização quanto ao género

No Gráfico 5 vemos a caracterização quanto à distribuição etária. A grande maioria destes aluno(a)s (76.2%) apresenta entre 13 e 15 anos, como seria de esperar no 3.º ciclo do ensino regular diurno. Uma minoria tem 12 ou menos anos (16.6%) e uma minoria ainda mais exígua entre 16 a 17 anos (7.2%).

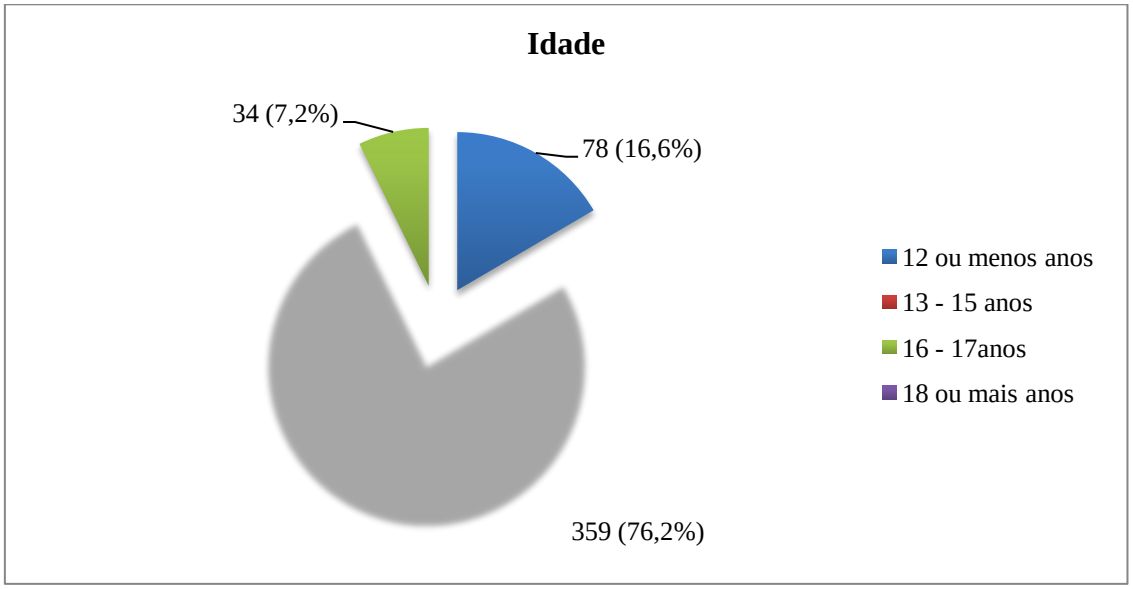


Gráfico 5 – Caracterização quanto à idade

O Gráfico 6 refere-se aos resultados quanto à satisfação escolar (Item 1, escala SPIRC, Loreman et al., 2008). Menos de metade destes participantes (45.9%) indica ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que se encontram desejosos de ir para a escola logo de manhã. Menos de 1/3 dos alunos (29.1%) indica que não se encontram desejosos de ir para a escola logo de manhã. Destes, 13.6% reconhecem que esse desejo é muitas vezes falso (MF), enquanto 15.5% afirmam ser falso (F). Cerca de 1/4 destes alunos (25.1%) indica ser ou muitas vezes verdade (MV) (15.5%), ou verdade (V) (9.6%) que se encontram desejosos de ir para a escola logo de manhã. Em síntese: o número dos que estão desejosos ou muito desejosos de ir para a escola logo pela manhã (25.1%) está próximo dos que consideram falso ou muito falso esse desejo (29.1%), embora os que não o desejam sejam 4% mais.

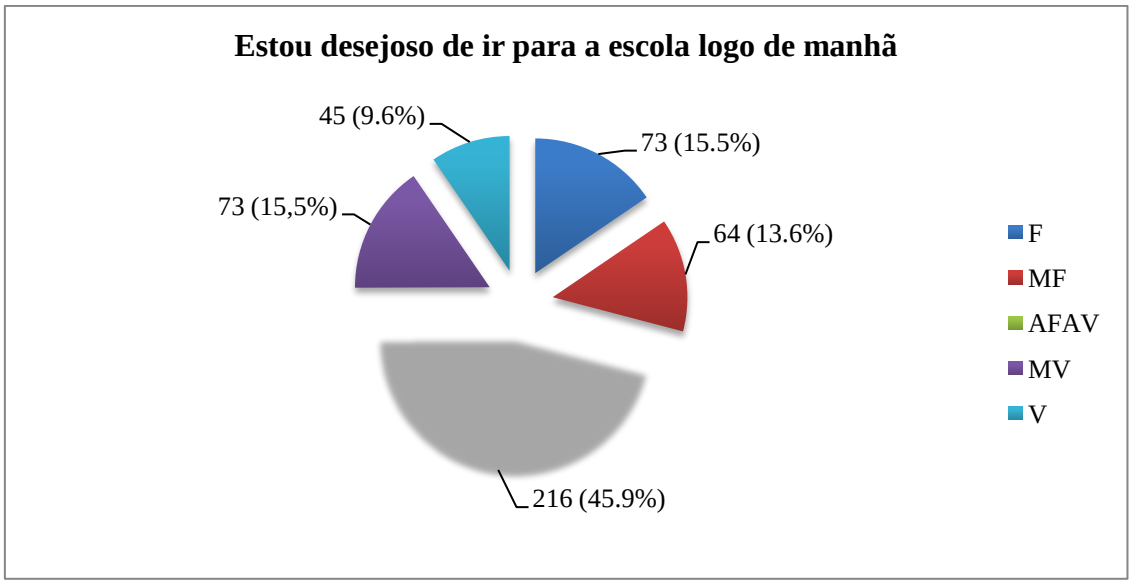


Gráfico 6 – Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã

Encarregados de Educação

A distribuição quanto ao género está representada no Gráfico 7. A maioria dos encarregado(a)s de educação é do género feminino (87.5%), havendo apenas um que não indica o género (0.3%).

O Gráfico 8 mostra a distribuição das idades. A maioria dos encarregado(a)s de educação têm entre 40 e 49 anos (51.6%). Seguem-se os que têm entre 30 e 39 anos (37.8%). Uma minoria apresenta 50 ou mais anos (8.8%) ou 29 ou menos anos (1.8%).

O Gráfico 9 ilustra as perspectivas assumidas face à inclusão, caracterizada como a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos, referente ao (Item 1, escala PPIRC, Loreman et al., 2009).

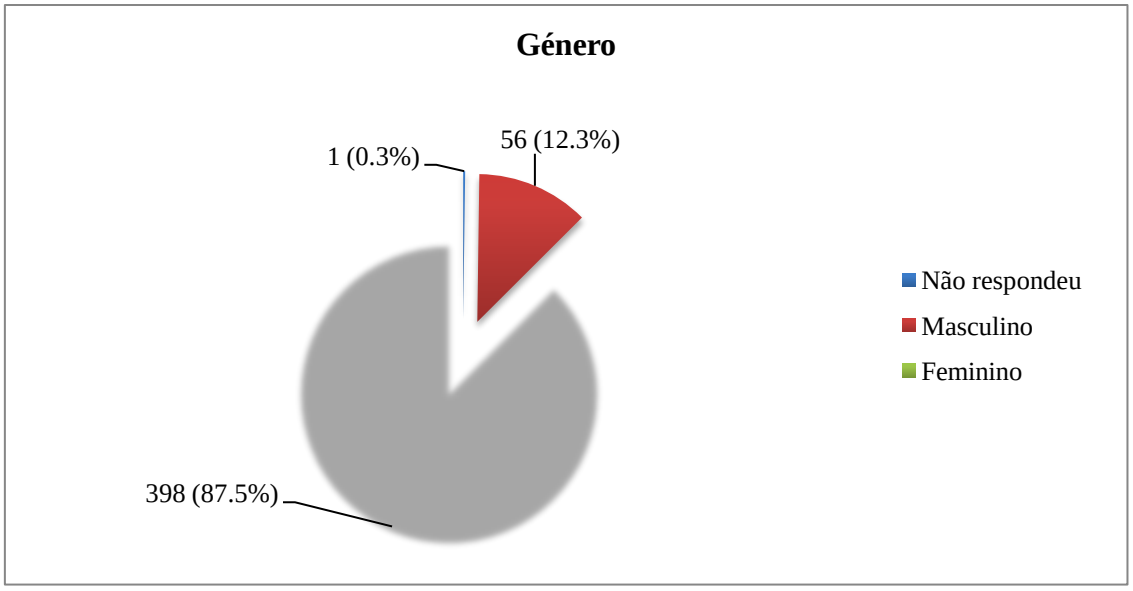


Gráfico 7 - Caracterização quanto ao género

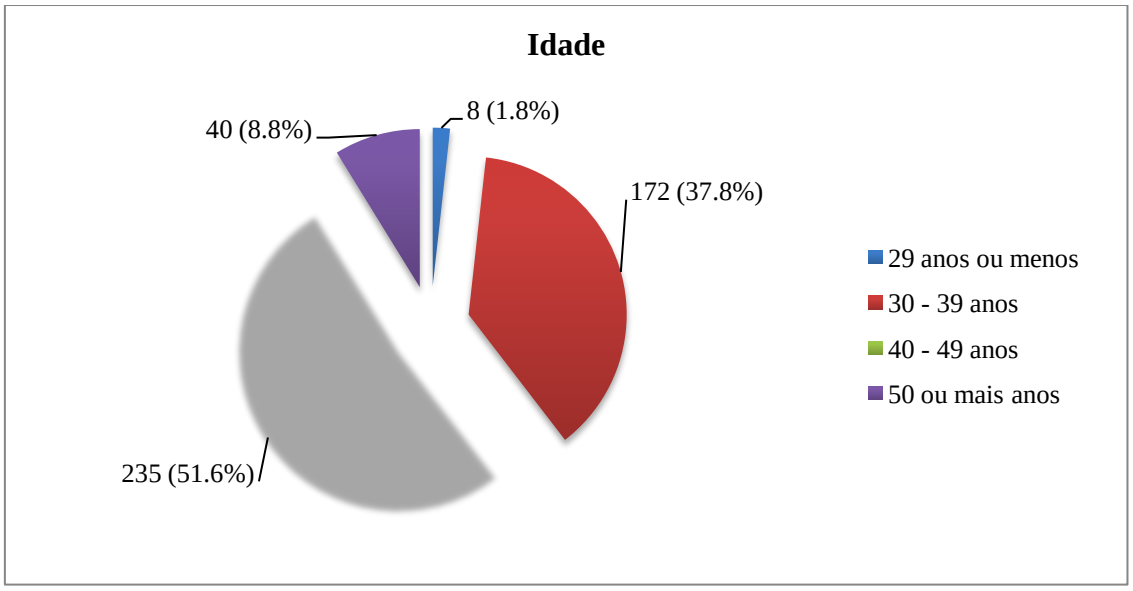


Gráfico 8 – Caracterização quanto à idade

Apenas uma maioria ligeiramente superior metade dos encarregado(a)s de educação (60%) encara como um beneficio, para todos os alunos, a participação nas aulas do ensino regular dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Cerca de 11.2% seleccionou o ponto mais extremo concordo muito (CM). Cerca de 1/4 destes

participantes (23.7%) assinala a posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). É nítido que 16.3% dos encarregado(a)s de educação assume atitudes não inclusivas, o que significa que, no mínimo, discordam (D) desta afirmação. Destes, uma minoria (2%) assume uma posição mais extrema – discordo muito (DM) – expressando de forma mais forte atitudes não inclusivas face à inclusão.

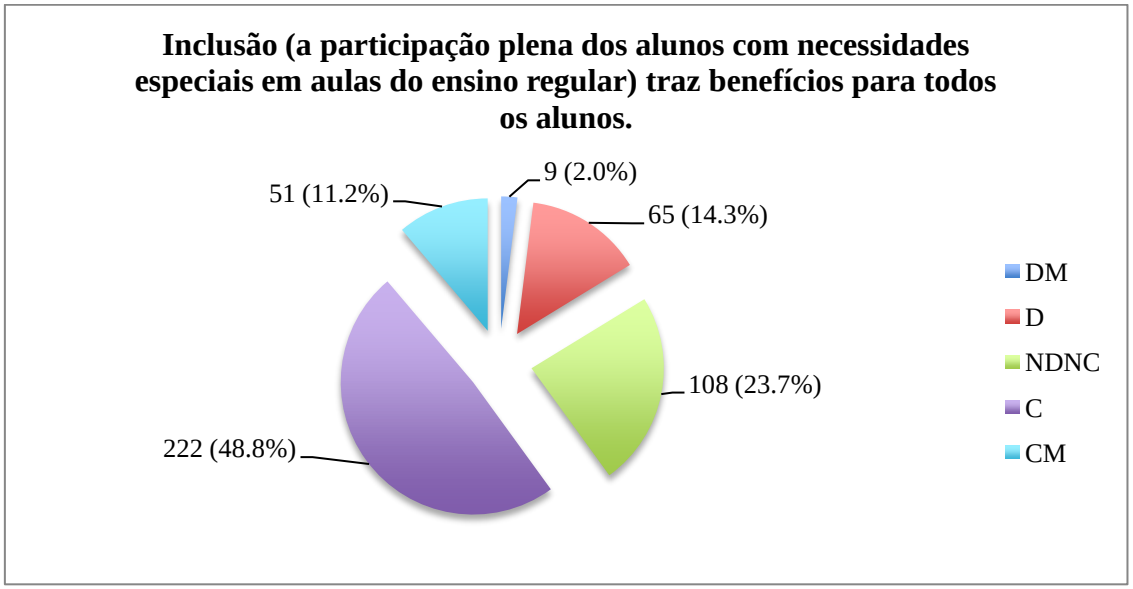


Gráfico 9 – Inclusão (a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) traz benefícios para todos os alunos

Em síntese: Ainda há cerca de ¼ que assumem atitudes não inclusivas (DM e D) e apenas 11.2% assumem uma posição muito inclusiva (CM).

Discussão

Professores

O género feminino está mais representado do que o masculino. Atendendo a que maioria dos docentes do 3.º ciclo do ensino básico, na região do Algarve, são do género feminino (GEPE, 2010), seria espectável que a maioria dos participantes fosse deste género. Mesmo tendo em consideração as outras regiões de Portugal continental, o género feminino continua a ser o mais representado entre os docentes do ensino regular

diurno, pois a profissão docente esteve durante anos associada quase exclusivamente ao género feminino, nomeadamente por ser económica e socialmente pouco valorizada.

Quanto ao nível de formação em relação à educação de alunos que apresentam NEE, a maioria destes professore(a)s (56.3%) não tem formação direccionada para este domínio (EI), ou tem apenas formação muito breves (menos de 40 horas). Estes resultados corroboram estudos que sublinham a escassez de formação de professores neste domínio (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Santiago et al., 2012). Em Portugal subsiste uma carência de cursos de formação graduada e pós-graduada que abordem, de forma mais particular, a educação de alunos categorizados como apresentando NEE (César, 2012b; Santos, 2008; Santos & César, 2010; Santos et al., 2013). Assim, estes resultados não são surpreendentes. Para além disso, há um elevado o número de professore(a)s de educação especial que não concluíram qualquer curso de especialização neste domínio (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Logo, seria de prever que muitos dos professore(a)s que aceitaram participar neste estudo afirmassem não ter formação em relação à educação de alunos nesta condição.

A análise dos dados recolhidos através do primeiro item da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) permite aceder ao conjunto de percepções expressas pelos professore(a)s face à inclusão. Apenas cerca metade deste grupo de participantes (< 55%) assume posições favoráveis face à inclusão, caracterizada como a participação de alunos que apresentam necessidades especiais em aulas do ensino regular, sendo esta participação concebida como um benefício para todos os alunos. Estes resultados corroboram os de McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), que mostram que os professore(a)s que desenvolvem práticas lectivas, nos meios rurais, revelam posições moderadas face à primeira questão da primeira sub-escala da escala TPIRC. Mas, como as posições que os professore(a)s expressam face à inclusão estão relacionadas com a construção de cenários educativos mais inclusivos, seria desejável que mais professore(a)s as indicassem.

Alunos

A distribuição deste grupo de participantes quanto ao género é quase bipartida. Atendendo a que, na região do Algarve, há uma distribuição semelhante de aluno(a)s, matriculados no 3.º ciclo do ensino regular diurno, no que concerne ao género (DGEEC, 2012), seria de esperar este resultado.

No que concerne à idade, apenas uma minoria destes alunos tem 12 anos de idade. As crianças que percorrem o 1.º e o 2.º ciclos do ensino regular básico, sem retenções, tendo iniciado o 1.º ano do ensino básico no ano civil em que completam seis anos de idade, iniciam o 7.º ano de escolaridade com 12 anos (GEPE, 2011). Mas, como os dados foram recolhidos nos 2.º e 3.º períodos, não seria expectável que mais alunos tivessem este nível etário. Uma minoria dos alunos têm 15 ou mais anos de idade, isto é, estão acima no nível etário esperado para a frequência do 3.º ciclo ensino regular básico (GEPE, 2011), se se mantiverem as condições de frequência e entrada no sistema acima descritas. No entanto, se considerarmos que a que a região algarvia apresenta os índices etários mais elevados, face à idade esperada para a frequência no 3.º ciclo do ensino regular básico (CNE, 2013), seria de esperar que muitos destes aluno(a)s apresentassem um nível etário superior ao esperado para a frequência deste ciclo de ensino. Estes resultados corroboram alguns estudos que revelam que a região algarvia apresenta índices elevados de retenção e abandono escolar no 3.º ciclo do ensino básico (INE, 2009). No entanto, há que salientar que aceitaram participar neste estudo 45.3% dos alunos que frequentavam o 3.º ciclo do ensino básico nestas escolas e que é frequente serem os que mais vivenciaram insucesso escolar acumulado que não aceitam participar. Isso é corroborado pelos dados demográficos que constam das pautas destas escolas. Assim, se todos os alunos tivessem respondido a esta escala, haveria uma percentagem superior de alunos com 15 ou mais anos de idade.

Através da análise dos dados recolhidos observamos que apenas uma minoria destes alunos (< 35%), selecciona posições que indicam satisfação face à escola. Estes resultados corroboram estudos anteriores, nomeadamente um de Loreman e seus colaboradores (2008), no qual os aluno(a)s que frequentam escolas nos meios rurais do Canadá assinalam posições moderadas relativamente ao primeiro item da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Outros estudos sublinharam que os aluno(a)s que frequentam as

escolas do ensino regular, em Portugal, assumem posições moderadas de satisfação escolar (Currie et al., 2012). Alguns autores relacionam a construção de cenários educativos mais inclusivos com a satisfação escolar dos alunos que frequentam o sistema de ensino regular, em geral (Lackaye & Margalit, 2006), incluindo os meios rurais (Loreman et al., 2008). Essa relação torna mais desejável que uma percentagem superior de alunos assinale posições mais favoráveis quanto à satisfação escolar.

Encarregados de Educação

Como é habitual nas escolas portuguesas (César, 2012a), bem como nos meios rurais internacionais (Loreman et al., 2008), a maioria dos encarregado(a)s de educação é do género feminino. Ser encarregado de educação é uma tarefa habitualmente desempenhada pelas mães, ou outros familiares de género feminino, provavelmente porque associamos o cuidar a este género, sobretudo quando se trata de filhos.

Relativamente à idade, a maioria dos encarregado(a)s de educação tem entre 40 e 49 anos, uma minoria apresenta entre 30 e 39 anos, e outra ainda mais exígua apresenta 50 ou mais anos, ou 29 ou menos anos. Se tivermos em consideração que estamos a estudar encarregados de educação de alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, estas idades são as que seria de esperar, face à idade dos filhos.

À semelhança dos resultados encontrados num estudo anterior, realizado por Loreman e seus colaboradores (2009), os encarregado(a)s de educação que participam neste estudo assumem posições moderadas face à inclusão. Há menos de 60% que assinalam posições favoráveis quanto ao benefício, para todos os alunos, da participação dos alunos que apresentam necessidades especiais em aulas do ensino regular. Em estudos anteriores, nacionais e internacionais, alguns encarregados expressaram posições menos favoráveis à inclusão, relacionando-as com a carência recursos e de competências adequadas, para ensinar alunos em condição de NEE (Bóer et al., 2010; Pinto & Morgado, 2012). Assim, seria de prever que muitos encarregados de educação que participam nesta investigação expressassem preocupações face à inclusão destes alunos. Se considerarmos que a construção de cenários educativos mais inclusivos se relaciona com as perspectivas assumidas pelos encarregados de educação (Loreman et al., 2009),

seria desejável que um número maior deles expressassem estar de acordo com a participação destes alunos nas aulas do ensino regular.

Considerações Finais

Os resultados apresentados permitem-nos apercebermo-nos de um conjunto de percepções/perspectivas pouco inclusivas face à EI, expressas por professores, alunos e respectivos encarregados de educação, nas escolas nos meios rurais da região do Algarve. César (2012b) salienta alguns dos passos que foram dados no sentido de uma educação mais inclusiva, mas realça também que ainda existe muito caminho para andar. Embora reconhecendo que a formação, inicial e contínua, de professores e outros agentes educativos, não resolve todas as questões em aberto, temos de reconhecer que a sua inexistência compromete significativamente que os ideais e princípios da EI possam ser atingidos. Assim, este estudo volta a iluminar algo que já foi muitas vezes afirmado: é necessário proporcionar uma formação de qualidade aos professores e futuros professores se pretendemos que estes também venham a ser capazes de assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos e futuros alunos dos ensinos básico e secundário. De contrário, se eles continuarem a ser lançados no sistema de ensino sem uma preparação adequada, apenas saberão ensinar uns, em detrimento de outros, contribuindo para formas várias de exclusão social e escolar, evitáveis se práticas docentes adequadas fossem desenvolvidas (César, 2009, 2013a; César & Santos, 2006).

Os resultados permitem iluminar que a maioria dos professore(a)s não tem formação relacionada com a EI. Como sabemos através de vários estudos, há conexões entre as posições expressas por estes agentes educativos relativamente à EI e o nível de formação relacionada com a educação de alunos que apresentam NEE (Forlin et al., 2009; Sharma, Forlin, & Loreman, 2008), ou seja, teme-se e rejeita-se mais aquilo que se desconhece, que se afigura, por isso mesmo, como ameaçador e destabilizador das práticas habituais. Assim, torna-se possível inferir que a carência de formação pode constituir uma barreira à inclusão. Para além disso, quando confrontamos as posições expressas pelos professore(a)s, com as posições expressas pelos encarregados de educação, observamos que é menor o número de professores que expressam posições

inclusivas. Estas evidências empíricas tornam mais nítida a necessidade de fazer participar os encarregados de educação na vida da Escola, pois são um recurso para que a Escola se torne mais inclusiva (César, 2012a; 2012b, 2013b; Porter, in press; Slee, 2012).

Segundo César (2012a), transformar os cenários educativos em espaços/tempos mais inclusivos, exige esforço, é um processo longo, que não está isento de avanços e recuos. Conhecer o que desejamos mudar torna-se um passo essencial nesse percurso. Por isso, seria desejável desenvolver mais investigação, nomeadamente estudos que recorressem a instrumentos de recolha de dados mais dialógicos, como as entrevistas, que permitissem conhecer, com maior detalhe, as barreiras que se erguem à construção de cenários educativos mais inclusivos nos meios rurais algarvios. Mas também divulgar mais casos de sucesso, que possam ilustrar trajectórias de participação ao longo da vida mais inclusivas, quer da parte de professores, quer de alunos e respectivos encarregados de educação. Aceder a mais resultados constituirá um passo essencial para conhecer e, depois, procurar transformar, os diversos elementos que configuram as percepções e perspectivas pouco inclusivas que os professores, alunos e respectivos encarregados de educação continuam a expressar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os participantes que tornaram este trabalho possível, principalmente aos professore(a)s, aluno(a)s e respectivos encarregados de educação, bem como aos directore(a)s dos agrupamentos e coordenadores de escolas que autorizaram este estudo. *Last but not least*, aos autores das escalas que autorizaram a sua utilização.

Nota: Por vontade expressa dos autores, este texto não segue o acordo ortográfico.

Referências bibliográficas

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools.* London: Falmer Press.

Bóer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(2), 165-181.

César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.

César, M. (2012a). O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (subtis) de exclusão?. *Interacções*, *8*(20), 255-292.

César, M. (2012b). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, *8*(21), 68-94.

César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.

César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education, XXI*(3).

César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009), *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.

César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education, XXI*(3), 333-346.

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve (CCDRA) (2007). *Indicadores de desertificação no Algarve: Área piloto de combate à desertificação*. Faro: CCDRA.

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013). *Estado da educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental* (Tese de doutoramento, CdRom). DEFCUL, Lisboa.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., … Barnekow, V. (2012). (Eds.) (2012). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.

Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Mieles (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks: Sage Publications.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2012). Estatísticas da educação 2010/2011: Jovens. Lisboa: DGEEC.

Forlin, C. (Ed.) (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 195-209.

GEPE (2010). *Estatísticas da educação 08/09*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

GEPE (2011). *Regiões em números: Algarve* (vol. V). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009). *Anuário estatístico de Portugal: 2008*. Lisboa: INE.

INE-Direcção Regional do Algarve (INE-DRA) (2004). *Sócio-demografia das áreas de baixa densidade do Algarve*. Faro: INE-DRA.

Lackaye, D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, *39*(5), 432-446.

Loreman, T., Lupart, J., McGhie-Richmond, D., & Barber, J. (2008). The development of a canadian instrument for measuring student views of their inclusive school environment in a rural context: The student perceptions of inclusion in rural Canada (SPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, *23*(3), 78-89.

Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2008). Student perspectives on inclusive education: A survey of grade 3-6 children in rural Alberta, Canada. *International Journal of Whole Schooling*, *5*(1), 1-12.

Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2009). Parent perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Exceptionality Education International*, *19*(2), 21-36.

McGhie-Richmond, D., Barber, J., Lupart, J., & Loreman, T. (2009). The development of a canadian instrument for measuring teacher views of their inclusive school environment in a rural context: The teachers perceptions of inclusion in rural Canada (TPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, *24*(2), 103-108.

McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, *36*(1), 195-239.

ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República,* I Série, n.º 4. Lisboa: INCM.

OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD Publishing.

Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º colóquio psicologia e educação* (pp. 471-491). Lisboa: ISPA. [CdRom]

Porter, G. (in press). A recipe for successful inclusive education: Three key ingredients revealed. *Interacções*.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 14-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. *Educação Inclusiva*, *4*(1), 6-12.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos direitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012. Paris: OECD Publishing. Recuperado em Janeiro 5, 2013, em http://www.oecd.org/dataoecd/21/10/50077677.pdf

Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão* (Dissertação de mestrado, CdRom). DEFCUL, Lisboa.

Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interacções*, *6*(14), 156-184. [on lihttp://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive]

Santos, J., César, M., & Hamido, G. (2013). Educational agents' sentiments attitudes and concerns about inclusion in Portugal. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *2*(1), 157-172. [On line: http://issuu.com/pensamultimedia/docs/sfogliabile_1-13]

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, *23*(7), 773-785.

Slee, R. (2012). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?. *International Journal of Inclusive Education*. Recuperado em Fevereiro 7, 2013, em doi: 10.1080/13603116.2011.602534

Sousa, V. (2007). A construção de identidades urbanas como factor de repulsão dos territórios rurais: O caso dos jovens da Freguesia de Cachopo – Tavira. *Cidades-Comunidades e Territórios*, *15*, 101-115.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM FOCO

Borges, Carline Santos[103]; - UFES

FERREIRA, Luiz Costa[104]; - UFES

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir, teoricamente, sobre a função social da escola e a escolarização das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como foco a formação de professores alfabetizadores e a apropriação do conhecimento. Para atingir tal propósito foi realizada uma pesquisa bibliográfica e teoricamente, ancorou-se, nos pensamentos de Lefebvre (1995), Vigostki (2003) e bem como de outros autores. Elencaram-se duas categorias para discussão*: A alfabetização e a formação de professores: alguns apontamentos*; e *A mediação e a apropriação do conhecimento: o que dizem os teóricos?. Os* resultados apontaram que o trabalho docente, na alfabetização, é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Ele deve ser realizado de forma intencional, organizado e sistemático, além de ser uma prática educativa com finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social e inclusiva das crianças. Destacou que todas as crianças têm o direito e a possibilidade de aprender. Concluiu que a escola deve potencializar o ato inclusivo, possibilitando a todas as crianças a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Apropriação de conhecimento. Formação de professores alfabetizadores.

Abstract

This work aims to reflect theoretically on the social function of the school and the educational process of childrens with disabilities, global developmental disorders and high ability or superendowment, focusing on the training of teachers literacy and

[103] Bolsista CAPES.
[104] Bolsista FAPES.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

appropriation of knowledge. To achieve this purpose we performed a literature search on the theme and theoretically anchored itself in thoughts of Lefebvre (1995), Vygotsky (2003), Saviani (2003) and Meirieu (2005), as well as other authors. *We elect two categories for analysis and discussion: literacy and teacher education: some notes mediation and ownership of knowledge: what theorists say?* The results showed that teaching, literacy, mediating activity between the individual and human culture. It must be done with intent, organized and in systematic way, besides this being an educational practice in order to ensure the universality of the highly possibilities generated by the process of historical development of mankind to all individuals without distinction, to contribute in the affirmative to social practice and inclusive of children. All childrens has the right to have the opportunity to learn. Concluded that the school should enhance the act inclusive, enabling all children to acquisition of knowledge historically produced by mankind and concluded also that investment in initial and continuing training for teachers is essential and necessary for teachers can increasingly develop differentiated teaching practices so as to mediate, the best possible way, the knowledge and that all children can learn, because the school is a place of learning subjects.

Keywords: Special Education. Appropriation of knowledge. The training of teachers literacy

Palavras iniciais...

> [...] abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras. É a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (Meirieu, 2005, p. 44).

A escola pública defendida como direito de todos exerce uma função social importante, pois está respaldada no conceito de democracia e participação, visando o desenvolvimento e a autonomia dos alunos a fim de que possam exercer sua cidadania. Entretanto, ao longo da história, no Brasil, as crianças, as pessoas pobres e as pessoas negras, as mulheres e as pessoas com deficiências tiveram o direito à educação, negado

(LOBO, 2008).

Todavia, a ampliação da escolarização levou a população a se organizar em diferentes movimentos sociais, reivindicando a educação como um direito de todos e de qualidade, sobretudo daqueles que, historicamente, viveram à margem da sociedade, sendo discriminados e excluídos do convívio social. Esse ato crítico da população nos remete as ideias de Martins (1997) que nos diz que a exclusão no sentido de marginalização não existe, pois esse modo de movimento expressa "a participação transformativa no próprio interior da sociedade que exclui, o que representa a sua concreta integração" (Martins, 1997, p.17) na sociedade capitalista. No entanto, o referido autor defende que "existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes" (Martins, 1997, p.14). Com isso, os movimentos sociais dizem da reflexão crítica sobre/do processo histórico excludente, buscando possibilidades de justiça e direito social.

Nesse sentido, esse ideário de movimento social se tornou latente, principalmente, em 1990 com a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, cujo documento oficial, assinado pelos países participantes da referida conferência, ficou conhecido como Declaração de Jomtien, pois ele foi fundamental para impulsionar o Movimento Social de Inclusão em território brasileiro. A Declaração Mundial de Educação para Todos trouxe o ideal de educação universal, pois defendia que "[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (United Nations Educational, Scientific,and Cultural Organization - UNESCO,1990), visto que tiveram uma história de negação educacional em escola comum. Além disso, essa Declaração enfatizou a importância de uma "[...] abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas elas" (UNESCO, 1990).

Nessa perspectiva, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, apontava e dava indícios de direito de todos à educação e da valorização das diferenças, pois trazia que o

"[...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (UNESCO, 1994). Com isso, nota-se que o contexto escolar deve oportunizar o acolhimento às diferenças, sem preconceitos e concepções atravessadas pela história de processos excludentes que essas pessoas viveram. As diretrizes de ação desse documento visam proporcionar uma educação para todos, participativa e de superação de movimentos que contribuem para a exclusão social. Com isso, a década de 1990 trouxe uma mudança no discurso da educação brasileira e, sobretudo, da educação especial.

Desse modo, destaca-se que a Declaração de Salamanca (1994) impulsionou desdobramentos das políticas públicas em uma perspectiva de educação inclusiva. Sendo assim, vai-se estabelecendo e configurando o que se denomina hoje de Movimento Social de Inclusão. Ao falar desse Movimento, na perspectiva de respeitar e incluir as diferenças na escola amplia-se o olhar acerca da inclusão. Entretanto, ressalto que, abordarei a inclusão escolar das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da Educação Especial, ancorada na perspectiva histórico-cultural da Psicologia.

Neste ínterim, este artigo busca refletir, teoricamente, sobre a função social da escola e a escolarização das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como foco a formação de professores alfabetizadores e a apropriação do conhecimento. Para atingir tal propósito foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Elencou-se duas categorias para reflexão, são elas: *A alfabetização e a formação de professores: alguns apontamentos*; e *A mediação e a apropriação do conhecimento: o que dizem os teóricos?*. Conforme nos assinala Gontijo (2005, 2008), a apropriação da leitura e da escrita é um processo de produção cultural e de *espaçotempo* de diálogos, portanto todos têm o direito à apropriação da cultura independente de sua condição social, econômica e cultural e a escola deve ensinar sem nenhuma reserva esse saber (Meirieu, 2005).

A alfabetização e a formação de professores: alguns apontamentos

A linguagem escrita foi criada por um grupo social e a escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem da língua escrita. Segundo Gontijo (2005, p.44) "[...] a escrita é uma forma especial, nova e complexa de linguagem e, desse modo, o seu aprendizado constitui o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem na criança e integra vários aspectos". Assim, é fundamental que o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita sejam mediados pelos professores.

O processo de alfabetização é considerado um ato difícil para muitos professores da educação básica, mas não podemos exercer uma prática pedagógica que não leve em consideração o contexto da diversidade, da singularidade, da complexidade, enfim, de todos. Desta forma, conforme exposto na epígrafe, pensamos que a escola é *espaçotempo* da multisingularidade, ou seja, de sujeitos singulares, inacabados, interativos e responsivos. Assim, nesta categoria, destacarei algumas considerações sobre formação de professores alfabetizadores tendo em vista a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A perspectiva histórico-crítica considera uma proposta pedagógica, fundamentada na natureza da educação, nas suas possibilidades e nos seus limites, bem como nos seus valores, tais como: solidariedade, cidadania e democracia, procurando lançar os professores em uma profunda reflexão sobre os itens mencionados.

Nas palavras de Saviani (2003, p.13), a essência do trabalho docente versa no "[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Assim, a escola colabora na transformação da sociedade quando ensina o aluno com ferramentas conceituais, lógicas, matemáticas, científicas, sociais, verbais e simbólicas.

Nesse sentido, o trabalho docente é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Ele deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos alunos.

No artigo publicado para a revista Caderno do Professor (2006), Gontijo (2006) assinala que os professores têm considerado complexa a tarefa de ensinar as crianças a ler e a escrever. Porém, considera "[…] que é possível alfabetizar com sucesso, se tivermos, dentre outras condições essenciais para o exercício do magistério, como referência duas premissas fundamentais" (2006, p.7). Para Gontijo (2006), é essencial que o professor compreenda que TODAS as crianças têm condições de serem alfabetizadas, independente de sua origem social, das condições econômicas e culturais. É direito da criança a apropriação da linguagem escrita. Reconhecendo o direito à educação, "[…] é necessário ter em mente a segunda premissa: o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem" (Gontijo, 2006, p.8).

Desse modo, compreendemos que a linguagem escrita é uma produção cultural. Sendo assim, é necessária a mediação do professor (sujeito socialmente qualificado) no ato da apropriação da leitura e da escrita. Conforme aponta Gontijo (2006), nenhuma criança aprende a ler e a escrever apenas manipulando ou interagindo com os materiais impressos. Além disso, é fundamental, para alfabetização, que o professor conceba o aluno como um sujeito singular, inacabado, interativo e responsivo, enfim, complexo.

Neste ínterim, toda criança, independente do seu contexto social, cultural, econômico e cognitivo, tem condição de aprender a ler e a escrever. Para isso, a escola necessita organizar adequadamente as suas atividades garantindo condições reais de *ensinoaprendizagem* considerando a singularidade das crianças e as especificidades que envolvem os conhecimentos da alfabetização e seus usos em nossas sociedades.

Desse modo, a partir de uma perspectiva crítica e histórico-cultural, acreditamos que a alfabetização é "[...] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita, incluindo a compreensão das relações sons e letras e letras e sons" Gontijo (2008, p. 198). Dessa maneira, a alfabetização é uma prática que se desenvolve entre sujeitos, sujeitos que produzem enunciados, que dialogam. Sendo assim, o processo de alfabetização ancora-se na noção de ato responsável, pois, conforme aponta Bakhtin (2010), é uma ação que necessita da participação real da criança.

Enfim, o processo de alfabetização de alunos na escola regular possibilita a apropriação do conhecimento ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em uma perspectiva de educação inclusiva. A escola, os professores, a equipe de gestão precisam construir o saber em conjunto, refletindo juntos sobre que caminhos precisam ser articulados e trilhados para que seja garantido o direito à educação de qualidade a todos, bem como apostarem na formação continuada com um olhar para o cotidiano da escola e para as suas próprias práticas pedagógicas. Assim, trabalharemos com todas as crianças e planejaremos uma aula que compreenda a complexidade e o ato inclusivo, pois "[...] é assim que se avança o conhecimento, que não é uma revelação num dado instante, nem mesmo numa marcha linear e simples [...], mas uma estrada, cheio de complicados meandros, que acompanha os acidentes do terreno" (Lefebvre, 1995, p.103).

A mediação e a apropriação do conhecimento: o que dizem os teóricos?

Iniciamos nossa interação com o mundo quando nascemos e na interação com os objetos, com os fenômenos, enfim, com o meio social nos constituímos. Nessa direção, Lefebvre (1995, p.49) nos ensina que,

> O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos. É possível – e mesmo indispensável – examinar e discutir os meios de aumentar esse conhecimento, de aperfeiçoá-lo, de acelerar seu progresso; mas o conhecimento em si mesmo deve ser aceito como um fato indiscutível.

A escola é o espaço de *ensinoaprendizagem* da produção cultural da humanidade, incluindo a apropriação da leitura e da escrita. Esse aprendizado se dá por meio da mediação pedagógica. Lefebvre (1995, p.49) considera o conhecimento um fato indiscutível, pois

> Em termos filosóficos, o sujeito (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação [...] diremos por definição, que se trata de uma interação dialética.

Assim, para Lefebvre (1995, p. 49), em primeiro lugar, o conhecimento, nessa perspectiva dialética, tem como característica ser prático, pois, "[…] antes de elevar-se ao nível teórico, começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas". Nesse sentido, obtemos conhecimento quando somos ativos. Em segundo lugar, o conhecimento humano tem um caráter social (uma indissociável relação indivíduo-sociedade). É na vida social que conhecemos outros seres semelhantes a nós e, além disso, "[…] esses outros seres humanos nos transmitem – pelo exemplo ou pelo ensino – um imenso saber já adquirido" Lefebvre (1995, p. 50) social e historicamente. Uma terceira característica, apontada por Lefebvre (1995), é que o conhecimento humano tem um caráter histórico. É no processo histórico que os objetos de conhecimento são produzidos e conquistados, pois há que "[…] partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento Lefebvre (1995, p.50); sendo assim, o "[…] imenso

labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento" Lefebvre (1995, p. 50)".

Dessa forma, nas relações com o mundo social, novas aprendizagens e novos conhecimentos são conquistados. Sobre isso, Lefebvre (1995, p.53) argumenta que "[...] mediante uma sucessão de vitórias sobre a ignorância, o saber […]" é adquirido. A respeito da importância da escola ensinar o conhecimento sistematizado, Padilha (2012, p.76) nos auxilia com o seguinte apontamento:

> A elaboração dos conceitos científicos ou escolares vai modificando os conceitos espontâneos ou cotidianos. A cada nova aprendizagem sistematizada, novas formas de pensar a própria vida vão se estabelecendo. Quanto mais aprendem na escola os saberes organizados, mais desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos. Se escrever era apenas rabiscar em uma folha de papel, alfabetizar-se transforma os rabiscos em uso intencional da escrita. Com certeza nossos alunos chegam à escola com muitos saberes, no entanto, esses saberes são apenas pontos de partida.

Dentro desse contexto, o homem se constitui como ser social e adquiri o conhecimento, a partir da interação e da mediação com o outro, pois "[…] a criança só terá acesso à significação dos objetos culturais, ou seja, só poderá tornar-se um ser cultural, por intermédio da mediação do Outro" (Pino, 2005, *apud* Padilha, 2012, p.75). Assim, o reconhecimento ou a existência do eu é desvelado por intermédio da interação entre eu e outro. Segundo Bakhtin (2011, p.23),

> O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois, de

> ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele […].

Para conseguir um acabamento do meu eu, necessito, enquanto sujeito inacabado, da interação com o outro, pois ele, a partir do seu lugar, proporcionará o completo desabrochar da flor, ou seja, complementará o que não foi possível à minha visão, ao meu acabamento enquanto me constituo. (Vigotski, 2003, p.118) argumenta que:

> […] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas.

Conforme aponta Vigotski (2003), a aprendizagem é um processo social e cultural, no qual as situações de aprendizagem promovem, fomentam o desenvolvimento do ser humano. Acredita-se, assim, que pela mediação pedagógica, o desenvolvimento dos alunos será potencializado. Esta mediação deverá ser sempre prospectiva, indo em direção ao potencial da criança que está em processo de desenvolvimento e não se limitando ao que já está construído por eles, para que, dessa forma, o seu conhecimento se amplie. Nessa direção, Padilha (2012, p.78) argumenta:

> Se a escola não souber organizar didaticamente a instrução e não tiver clareza da diferença entre elaborar conhecimentos espontâneos e científicos e a estreita relação entre eles, o que vai acontecer – e tem acontecido – é uma escolarização bastante insuficiente e, no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental, tal insuficiência fica muito mais grave.

Sendo assim, fica evidente que o professor é o mediador qualificado da apropriação do conhecimento e precisa que sua prática educativa seja intencional, organizada e sistemática, ou seja, o trabalho educativo do docente necessita de práticas

pedagógicas diferenciadas para que todas as crianças aprendam, ocorrendo assim, o processo de *ensinoaprendizagem*.

Palavras finais

Conclui-se que a escola deve potencializar e desenvolver ações inclusivas, possibilitando a todos os alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que nesse processo inclui a linguagem escrita.

Sabemos o quanto ainda precisamos caminhar para que os alunos tenham acesso ao conhecimento produzido na escola regular, sobretudo, o público-alvo, da Educação Especial. No entanto, com esse trabalho, pude perceber a importância de oferecermos uma educação de qualidade, pois essa é a função social da escola.

Ressalto, também, que o investimento em formação inicial e continuada para os professores é essencial e necessário, para que os docentes possam cada vez mais desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para assim mediar, da melhor maneira possível, o conhecimento e que todas as crianças possam aprender, pois a escola é lugar de sujeitos que aprendem.

Por fim, vale destacar, que todas as crianças têm o direito e a possibilidade de aprender, independentes de suas condições social, cultural, econômica e cognitiva, e que quando nós falamos em educação, investimos nas possibilidades e não nas limitações das crianças matriculadas nas escolas (regulares) públicas brasileiras.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (2010). *Para uma filosofia do Ato Responsável (pp 23. 2011)*. São Carlos: Pedro & João Editores.

_____ (2011). *Estética da criação verbal* (6. ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Gontijo. (2005). *Alfabetização e a questão do letramento.* Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE. UFES, 1, p. 44.

_____(2006). *Alfabetização na prática educativa*. Caderno do Professor (Belo Horizonte), 1, 7-8.

LEFEBVRE, Henri (1995). *Lógica formal/ lógica dialética* (6. ed., pp.49-53) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LOBO, Lilia Ferreira (2008). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.

MARTINS, José de Souza (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade (pp. 14-17).*São Paulo: Paulus.

MEIRIEU, Philippe (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender (PP. 44)* . Porto Alegre: Artmed.

PADILHA, Anna Maria Lunardi (2012, agosto). Escola é lugar de sujeitos que aprendem. *Anais do III Seminário Nacional de Educação Especial/ XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, Vitória, ES, Brasil, 13.

SAVIANI, Dermeval (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8a ed., pp. 13). Campinas, SP: Autores Associados.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien. Recuperado em maio de http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso .

_____. (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília. Recuperado em maio de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso

VIGOTSKI, Lev Semionovitch (2003). *A formação social da mente.* (6. ed., pp. 118) São Paulo: Martins Fontes

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA/JOVEM COM PARALISIA CEREBRAL E BAIXA VISÃO: O MÉTODO DA *GROUNDED THEORY*

Autora: Camalhão, Maria Isabel

Universidade Lusófona

Resumo:

A comunicação é vital para o ser humano. Com ela, aprendemos, interagimos, trocamos informação, expressamos sentimentos e integramo-nos no mundo da vida. Na escola, assim como na sociedade, pressupomos que todas as crianças possuem esta capacidade por si. Na realidade, a tecnologia é um recurso aumentativo ou alternativo que pode auxiliar ou permitir a comunicação de jovens/crianças com dificuldades comunicacionais. Nesta forma de comunicação, questiona-se o papel da tecnologia na inclusão escolar e parte-se *da Grounded Theory*, aplicando-a à educação de alunos com deficiência, suas famílias e comunidade educativa para conhecer o acesso, a utilização e a importância desta teoria no sucesso escolar. A relevância dos temas, da deficiência, inclusão e tecnologia, sê-lo-á tanto maior, quanto mais, partir da realidade concreta de jovens portadores de deficiência, suas famílias, docentes e comunidade escolar. As teorias criadas a partir desta realidade serão mais próximas da realidade, assim como poderão encontrar-se soluções mais ajustadas para os problemas encontrados. Apresentam-se cinco casos com baixa visão, sendo que dois desses também possuem paralisia cerebral. Entre estes, apenas um tem acesso aos meios de comunicação aumentativa e alternativa. A maior parte, por razões socioeconómicas, não possui meios adequados, mas isso não significa insucesso escolar. A tecnologia, não é por si sinónimo de inclusão escolar. A sua utilização eficiente e eficaz depende da formação adequada do utilizador. O principal fator de inclusão é o investimento da família, docentes e técnicos na educação dos jovens estudados. Não podemos aferir a importância dos meios técnicos nem tão pouco da sua utilização. A ausência ou carência destes meios dão lugar a estratégias manuais e humanas na sala de aula, a adequações e adaptações na forma como se ensina e como se aprende. A tecnologia não é importante? Sim, se os jovens com deficiência, seja ela qual for, tiverem acesso aos meios que precisam. Ou tem importância, então, se não se usar, passa-se da inclusão escolar para a exclusão social do cidadão com deficiência.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão escolar, tecnologia, ground theory, comunidade educativa e deficiência.

Title: The importance of the technology in the communication of the child/youngster with cerebral palsy and deficient sight: the Grounded Theory method.

Abstract:

Communication is vital for the human being. With it we learn, we interact, we change information, we express our feelings and we can make part of the world and of life. At school as well as in society we assume that every child possesses this capacity. In reality technology is an augmentative or alternating resource which can help or allow communication of children/youngsters with difficulties in communicating. In this way of communication, the rule of technology can be discussed when considering the school inclusion and the Grounded Theory is used for the education of handicapped students, their families and school community to let them know how important is the access and the use of this theory for school success. The relevance of the themes of the disable, inclusion and technology will be much bigger if we start working with the concrete of disable young people, their families, teachers and school community in general. The theories which are created based on this reality will be closer to this proper reality, as well as, more adequate solutions will be found for the problems that way appears. In this study five cases of visually impaired are presented, two of them are also cerebral palsy carriers. Among these cases just one has access to the augmentative and alternating means of communication. Most of them, for social and economic reasons don't have adequate means, but this doesn't mean school failure, technology isn't enough to be equal to school inclusion. Its efficient and productive use depends on the adequate preparation of the user. The principal factor of the inclusion is the family's investment, teachers and technical experts who are dealing with the youngsters presented in this study. We can't evaluate exactly the importance of the technical means and even less about its use. The absent or the lack of these means can give place to manual and human strategies in the classroom, adequacies and adaptations to the way of learning. Isn´t technology important? Yes, of course, the disable youngsters no matter what kind of deficiency they have, can access to technical means that are necessary to

them. If these means are not available to them instead of school inclusion we will have a social exclusion.
Key word: School inclusion, technology, grounded theory, school community, deficiency.

Introdução

Neste texto apresenta-se não um problema, mas um conjunto de problemas conexos centrados na importância da tecnologia na comunicação criança e jovem com paralisia cerebral e baixa visão. Estes problemas são a deficiência, a inclusão escolar, a necessidade de meios técnicos para comunicar, seu acesso e fatores associados à sua utilização.

O principal problema é o de uma escola criada e construída para crianças e jovens que se situam dentro do que é "normal", isto é, sem problemas físicos, intelectuais e comunicacionais. Este alastra-se, quando o modelo se manifesta, na formação de professores, técnicos, nas barreiras arquitetónicas entre muitos outros fatores, não de inclusão mas de exclusão (D'Andreia, 1979, 99-100; Perrnoud, 2000). Cada aluno é único na sua circunstância social, económica, cultural, capacidade de aprendizagem, aptidões, pelo que o problema não é apenas dos portadores de deficiência. Não existem crianças ou jovens normais, mas sim seres humanos na sua singularidade.

Este problema alastra-se ao campo teórico e metodológico, assim como, a tudo o que sai da norma, no seculo XIX, XX (Karagiannis, A., Stainback, S. e Stainback, W., 1999) os portadores de deficiência eram afastados do ensino, dizia-se que perturbavam os outros alunos. Esta noção não desapareceu, não só por parte de membros da comunidade escolar como da sociedade em geral. Verificam-se duas situações no campo científico, ou parte-se das limitações associadas à deficiência ou de um modelo teórico abstrato, lógico mas sem correspondência com a realidade. Os jovens e crianças portadoras de paralisia cerebral e baixa visão têm também potencialidades, e a tecnologia é útil se tiverem acesso à mesma.

É neste campo que entra a proposta metodológica presente na *Grounded Theory*, que propõe a descoberta de teoria partindo dos dados obtidos da pesquisa social. Procura aproximar o fosso entre a teoria e a realidade, baseando-se nos elementos recolhidos no campo, para produzir teorias que reproduzem apenas os aspetos presentes nos dados, sem a presença quer de preconceitos de natureza social quer de pressupostos académicos que nunca existiram (Glasser & Strauss, 1967).

Neste texto apresentam-se cinco casos em que exemplifica-se a aplicação desta metodologia na vertente straussiana, todos com baixa visão, embora em dois casos esta tenha origem na paralisia cerebral. Os casos correspondem a alunos a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico, incluem técnicos, docentes, alunos, e suas famílias que parte tese de doutoramento, "Relevância da comunicação da criança com paralisia cerebral e baixa visão no meio escolar." Os resultados apresentados, são parte deste trabalho em curso, e têm por objetivo refletir sobre o problema da tecnologia e seu papel na inclusão de crianças/jovens com paralisia cerebral e baixa visão.

Este texto divide-se em três partes, numa primeira parte, consiste numa pequena síntese do que é a *Grounded Theory*, a segunda parte explica o essencial dos aspetos metodológicos centrado na forma de análise dos dados. Por último, a apresentação dos resultados da análise das entrevistas analisadas até ao momento.

O que é a Grounded Theory?

Na obra fundadora, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* (Glasser & Strauss, 1967) confronta a verificação com a criação de teoria. Glasser e Strauss, propõem a criação de teorias através do constante método comparativo dos dados recolhidos no campo, retirando destes as suas propriedades transformando-as em teorias.

Glasser e Strauss fundadores desta metodologia geraram duas correntes distintas. A Grounded Theory Clássica, que é uma filosofia, um método e uma abordagem teórica (Gynnild & Vivian, 2011) na defesa de que se deve construir teorias partindo dos dados, sem interferência prévia de elementos do investigador e da teoria. Na segunda corrente Strauss (Corbin e Strauss 1990) *Grounded Theory* Straussina é uma forma de pensar e

fazer investigação, os dados surgem num contexto e o investigador pode recorrer à teoria, assim como à literatura sempre que tal seja necessário.

As duas correntes são muito semelhantes, a *Grounded Theory* classica, (Glasser, 1998) é caracterizada pela, orientação reduzida, simplicidade e a parcimónia. O investigador vai para o terreno com uma área de interesse, onde recolherá dados até atingir a suturação teórica, munido apenas com a sua sensibilidade teórica de transformar dados em abstrações teóricas. O confronto com a literatura fica para o final da investigação, quando transformar a teoria substantiva em teoria formal no confronto com as teorias existentes. Para manter a simplicidade, e a parcimónia recomenda-se o não uso do gravador, assim como avisa-se para os perigos de utilização de programas informáticos. Para Strauss (Corbin & Strauss 1990) em confronto parte de uma áreas de estudo, a contextualização é fundamental, os dados não surgem do nada, há uma breve revisão de literatura a associada esta área, que acompanha é continuada, ao longo da recolha de dados, segundo os elementos pertinentes recolhidos, é usado o computador e de todos os meios técnicos ao dispor do investigador. Em termos metodológicos há um maior detalhe na forma de proceder assim como de analisar os dados. Em comparação com a forma clássica, é mais complexa e detalhada, também mais próxima do meio académico onde se tem misturado e originando outras formas de *Grounded Theory.*

Destas duas correntes, saíram várias formas de *Ground Theory*. A forma clássica tem evoluído no sentido de se aproximar do mundo académico fazendo pequenas concessões sem perder a sua essência. Na forma Straussiana tem evoluído no sentido de abraçar a complexidade da sociedade, relativizando a obrigação de tabua rasa, com a dupla rutura, com o senso comum e com a teoria. As formas principais são: *Dimensional Analysis* com reconhecimento da utilidade de ir para o campo com algum suporte teórico; *Construtivist Grounded Theory* que rompe com conceito de tabua rasa, afirma que o investigador é também um sujeito na investigação; e *Situational Analysis,* mistura-a com outras metodologias, moldando-a para a especificidade cada caso assim como para o reconhecimento da complexidade social (Morse, 2009).

A investigadora, optou pela versão de Strauss, combinando-as com as diversas formas de *Grounded Theory*. A forma clássica utilizada para simplificar, olhar para apenas para o que os dados dizem. No construtivismo é importante não esquecer o papel

do investigador na produção científica. Na *Situational Analysis* o reconhecimento que a escola, inclusão, e a deficiência são complexos.

Grounded Theory como método e técnica

A *Ground Theory* como método e técnica (Charmaz, 2006, 2) é uma *forma sistemática com linhas flexíveis de recolhas de dados qualitativos para construir teorias dos dados.* Como processo de investigação é contínuo, que se inicia com o trabalho de campo onde em simultâneo faz-se a recolha e a análise de dados para gerar teoria. O objetivo consiste em aprender com a realidade dos participantes, guiando a pesquisa, através dos acontecimentos no terreno, do potencial das experiências e ideias. Esta é sistematizada pela presença clara de linhas de como proceder, na análise, recolha e análise dos dados, num processo de codificação dos dados onde estes, pela constante comparação, são transformados em categorias e por conseguinte em teoria.

A essência desta metodologia, não está na teoria mas nos procedimentos de análise e forma de recolha de dados. Naturalmente é necessário descrever o processo de investigação associando esta, ao tema deste congresso e apresentação.

Figura 1

Processo de Investigação da Grounded Theory Straussiana

A figura 1 apresenta o processo de investigação da Grounded Theory Straussiana (Corbin, & Strauss, 1990, 2008. Strauss, 1987). Neste modelo não existem fases definidas, a recolha, análise, as decisões, técnicas, teóricas e metodológicas decorrem ao longo de toda a pesquisa. Fruto da reflexão da investigadora sobre o tema considera-se que existem três fases: projeto, trabalho de campo e redação do relatório de investigação.

1ª Fase – Projeto

A fase projeto é necessária, quer para o meio académico, quer para ser apresentada a entidades financiadoras da pesquisa. Na *Grounded Theory* (Charmaz, 2006), é um ponto de partida, que vai ser revisto, remodelado e decidido ao longo do trabalho de campo. É uma área de estudo que inclui um tema, uma pergunta de partida, um problema, uma contextualização e um paradigma de codificação.

A investigação começa pela escolha do tema que corresponde a um problema que se pretende resolver através da pergunta de partida. No caso desta comunicação, e da tese a que está associada, o tema é a importância das tecnologias da comunicação e inclusão da criança/adolescente com baixa visão e paralisia cerebral no contexto escolar. Como problema conjuga um conjunto de problemáticas como a deficiência, a utilização das tecnologias na comunicação assim como a inclusão escolar. A pergunta de partida, na sua forma inicial foi: Qual é a importância da tecnologia na inclusão escolar de jovens e crianças com paralisia cerebral e baixa visão a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico? Esta pergunta tem em conta que dos cinco casos com baixa visão, em estudo dois tiveram origem na paralisia cerebral.

A contextualização corresponde à problemática em qualquer investigação. Segundo Corbin & Strauss (2008, 88, 306) *para compreender as descobertas é necessário saber porque é que os acontecimentos ocorrem e ocorrem desta ou daquela maneira*. O contexto integra as estratégias utilizadas *perante acontecimentos ou problemas que as pessoas encontram e nas respostas através das ações/interações/emoções baseadas nestes eventos.* Esta inclui uma pequena revisão da literatura onde pode-se identificar alguns conceitos que possivelmente poderão surgir no

campo. Não é um quadro teórico definido é antes um ajuda ao investigador, a partir da qual vai descobrir novos conceitos.

No tema em estudo o contexto inclui, o progressivo acesso ao ensino, presente na Declaração dos Direito do Homem de 1948, reafirmada e com bases teóricas e metodológicas com a Declaração de Salamanca (Stubbs, 2008), poder-se-iam apontar ainda outros tratados internacionais, generalizado o ensino para todos.

No caso da inclusão escolar da criança/jovem portador de deficiência, em Portugal que o direito ao ensino encontra-se consagrado pela legislação que lista, Decreto-Lei 174/77 de 2 de maio, Decreto-Lei 84/78 de 2 de maio, Decreto-lei 319/91 de 23 agosto, Decreto-Lei 105/97de 29 de abril, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Portaria n.º 212/2009 de 23 de fevereiro. Verifica-se que nesta evolução passou-se da simples inclusão dos princípios para uma regulação concreta do ensino especial.

A leitura de manuais técnicos, sobre inclusão, indica o desafio que é posto por docentes, pais e técnicos e toda a comunidade escolar, nesta tarefa, que é de toda a comunidade escolar (Sanches & Teodoro, 2007). O tipo de atores envolvidos nesta tarefa aponta para uma complexidade que se pode aproximar na *situational analyses* com consequências a nível metodológico (Clarke, 2003).

A estes dos dados juntam-se, mais três aspetos, a questão da deficiência, da tecnologia, e da comunicação. Dos casos de baixa visão em estudo, dois têm paralisia cerebral. Em quaisquer dos casos (Pereira, 2000; Azevedo, Ferreira & Pontes, 2002) a comunicação em ambiente escolar passa pela presença de meios tecnológicos, informatizados ou não. No caso da baixa visão, lupas e meios informáticos, na paralisia cerebral a presença da comunicação aumentativa e alternativa.

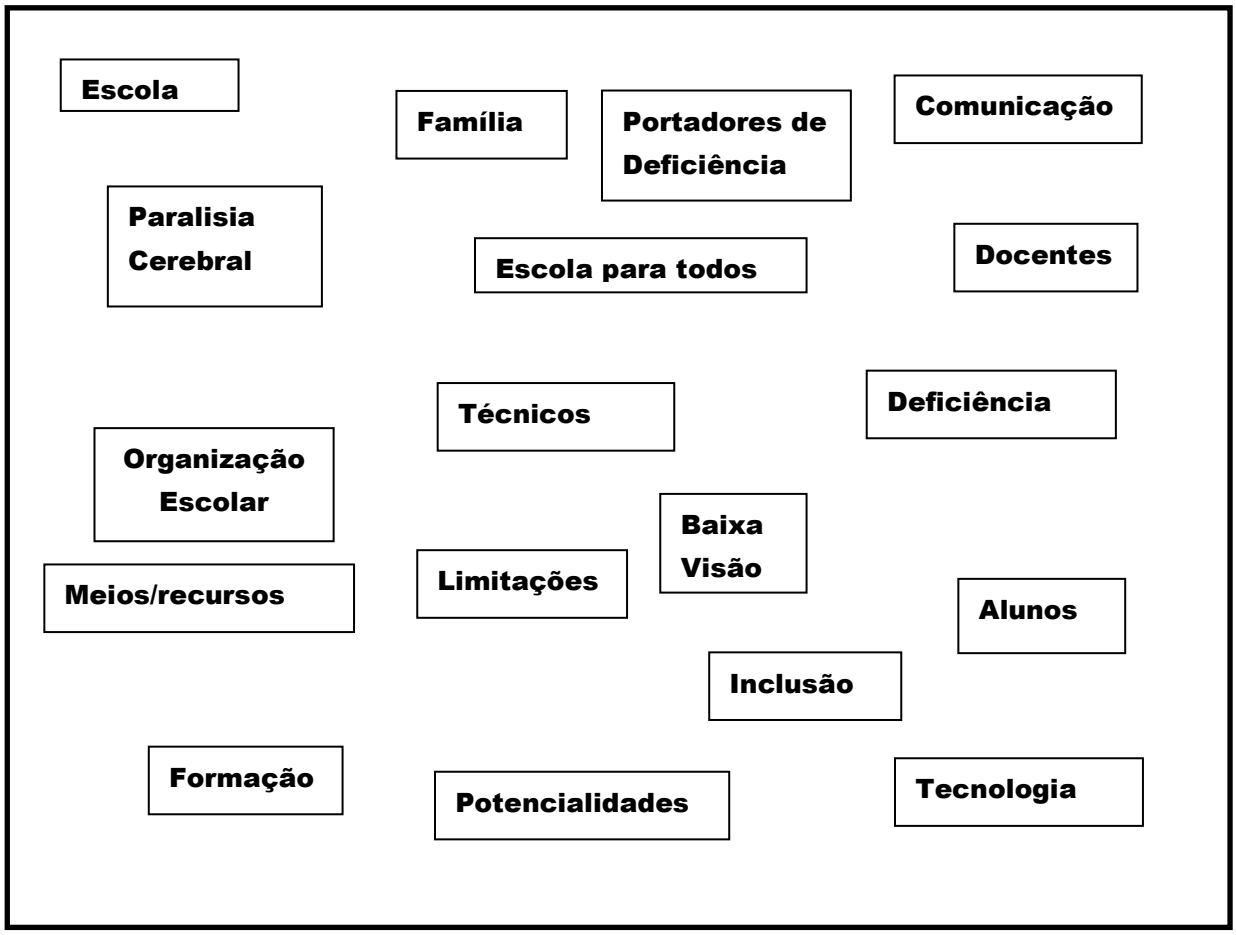
A complexidade de fatores, nesta investigação, e o contexto está representado como um mapa, (Clarke, 2003) presente na figura 2, apresenta os principais elementos do contexto que apenas que ajudam a integrar os dados. A questão da inclusão do portador de deficiência no meio escolar é uma questão complexa. Os elementos desta figura surgem sem quaisquer ligações, soltos, quer dizer que apenas é o trabalho de campo vai dar-lhes expressão à medida que se desenvolve a teoria. Aqui não pretende apresentar todos os aspetos do contexto, mas sim fazer uma breve ilustração com os fatores fundamentais deste.

Figura 2

Mapa de contexto de investigação

Importância da Tecnologia na Inclusão o Jovem/adolescente

Portador de Paralisia Cerebral e Baixa Visão



Nesta fase no que foi designado por projeto, está o paradigma de codificação, não é um modelo de análise é uma ferramenta de integração teórica (Urquhart, 2013). Este é composto por um conjunto de perguntas a serem efetuadas aos dados, baseados nos elementos do contexto. Os seus componentes são três: condições; interações e emoções consequências. Toma a forma de matriz com os elementos o contexto (Corbin & Strauss, 2008). Nas figuras 3 e 4 apresentam-se os elementos que estão presentes nesta investigação.

Figura 3

Paradigma de Codificação

Importância da Tecnologia na Inclusão o Jovem/adolescente

Portador de Paralisia Cerebral e Baixa Visão

Condições	**Perguntas**
- Caracterização do deficiente e sua deficiência. - Necessidade de equipamentos - Equipamentos que os alunos e docentes possuem ao seu dispor. - Formação na sua utilização	- Qual é o tipo de deficiência do aluno? - Quais são as suas limitações e potencialidades? - Que equipamentos necessita para comunicar? - Que equipamentos possui em casa e na escola? - Como aprenderam a utiliza-los?
Interações/ações e emoções	**Perguntas**
- Utilização de equipamentos por parte de docentes e alunos. - Importância da tecnologia. - Forma como aluno, docentes, técnicos, pais e portadores de deficiência lidam com a deficiência - Fatores que estão interligados à utilização de tecnologia.	- Como é que é que alunos e docentes utilizam programas e equipamentos? - Que importância atribui à tecnologia? - Como é que a deficiência é vista por membros da comunidade escolar e do próprio? - Que aspetos sociais estão associados à utilização da tecnologia?
Consequências	**Perguntas**
- Que estratégias são utilizadas no uso de tecnologia. - Alternativas utilizadas perante a escassez ou ausência da tecnologia.	- Que estratégias são utilizadas na utilização da tecnologia na sala de aula? - Que alternativas existem à ausência ou escassez de meios?
Perguntas Gerais - Transversais	
O que? Onde? Quando? Como? Porque?	

Nesta figura 3 estão presentes as perguntas que vão ser efetuadas aos dados. Na *Grounded Theory* clássica, utiliza-se o termo famílias que corresponde a aspeto abstrato, por exemplo: *causas*, *contextos*, *contingências*, *covariações e condições*. (Urquhart, 2013, 27). Na forma de Straussiana estas perguntas estão associadas ao contexto presente na matriz condicional/consequencial, que para este trabalho surge na figura 4, segundo Corbin & Strauss (2008, 90 – 95), as ações, interações, e respostas emocionais dos participantes, surgem num contexto sob certas condições. Estas múltiplas interações micro estão associadas a condições a nível macro que não são visíveis para os que interagem. Há uma variação de respostas, não só ligadas aos

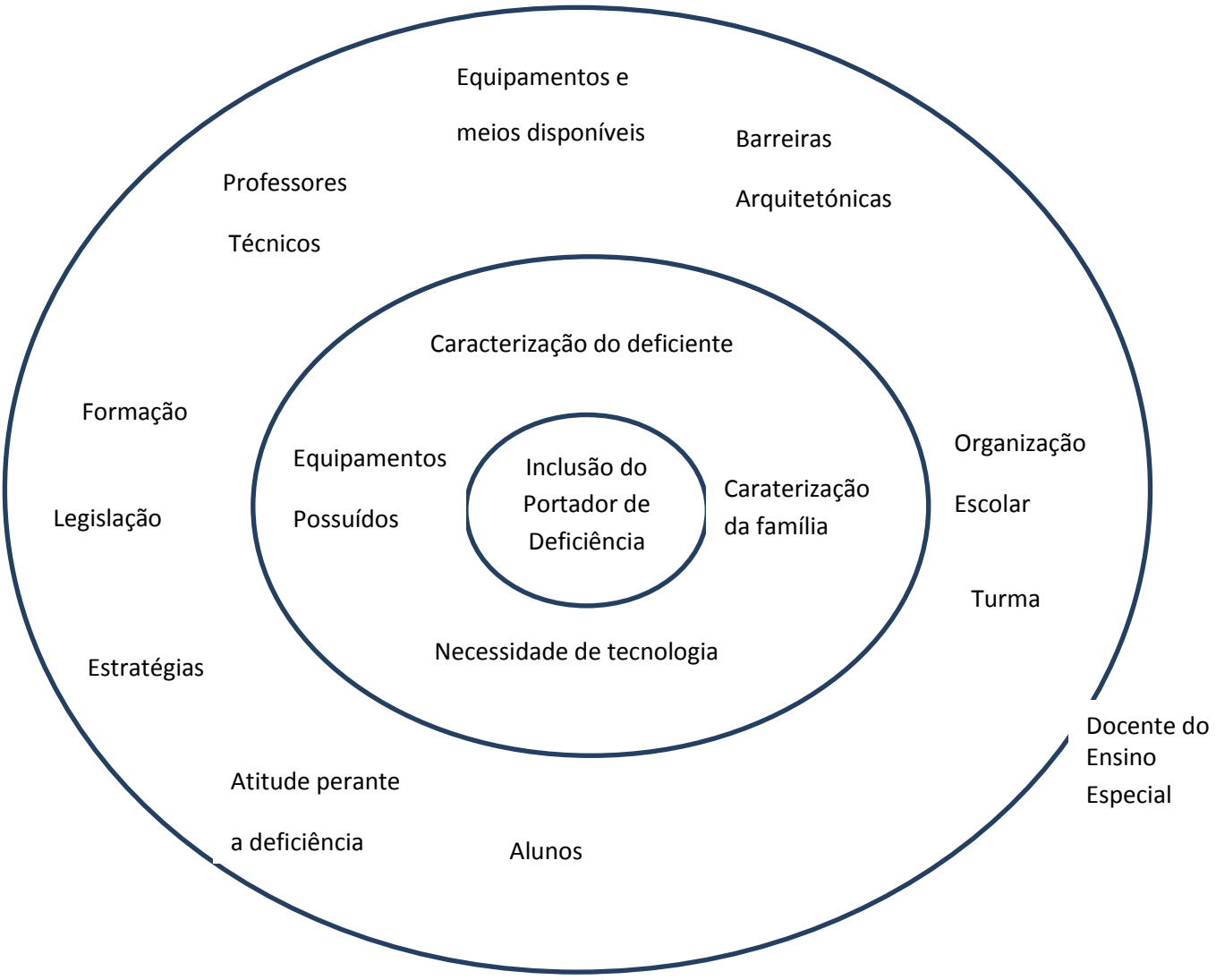
indivíduos mas também aos grupos onde pertencem. Na matriz aqui apresentada os elementos apresentados referem-se ao ambiente escolar.

Figura 4

Matriz condicional/consequencial

Importância da Tecnologia na Inclusão o Jovem/adolescente

Portador de Paralisia Cerebral e Baixa Visão



Por motivos associados aos recursos disponíveis para investigação, o contexto limita-se á comunidade escolar associada ao aluno portador de deficiência, embora, não

fiquem de fora aspetos macros, como as ajudas técnicas, as políticas de integração do deficiente entre outras questões.

2ª Fase – Trabalho de campo

A Grounded Theory, é fruto da síntese de todas as metodologias, da filosofia da ciência, e técnicas potenciadoras da descoberta de teoria, presentes até ao final da década dos anos sessenta. Não é uma metodologia nem qualitativa nem quantitativa, mas uma síntese de ambas, desenvolvendo-se fundamentalmente na sua forma qualitativa. (Glasser & Strauss, 1967; Bryant & Charmaz, 2007). Mas a sua principal característica é a adaptação do método etnográfico a outras técnicas e metodologias, especialmente no campo qualitativo.

A maior parte da pesquisa é trabalho de campo, o investigador, em simultâneo analisa, recolhe e dirige a investigação, através de notas de campo (Charmaz, 2006), isto com algumas adaptações e especificidades da *Grounded Theory.*

Em termos metodológicos, combina indução com dedução no que designa abdução. O investigador vai para o campo, e num processo de recolha indutivo, recolhe elementos, que analisa dedutivamente para produzir proposições teóricas que vão voltar ao campo para alimentar mais indução, e assim sucessivamente até ter atingido a saturação teórica com produção de uma teoria completa, lógica e consistente (Reichertz, 2007).

Os principais aspetos da investigação acontecem em simultâneo. A abordagem começa pela utilização dos principais termos que são: amostra teórica, sensibilidade teórica, método comparativo, codificação, saturação teórica e integração teórica.

A amostra teórica indica que o número, a escolha dos participantes e duração do trabalho e campo, dependem da produção de teoria ou seja a saturação teórica. O investigador, à partida não sabe quanto tempo vai durar o trabalho de campo nem qual é a sua dimensão, sabe apenas que termina com saturação teórica (Glasser, 1998).

Neste caso, objeto de estudo, são crianças e jovens com baixa visão a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico. O trabalho de campo encontrou cinco alunos, embora numa observação se ter verificado existir mais casos que se consideram como invisuais

porque o grau de visão é extremamente reduzida, ou sem qualquer deficiência por ter algum grau de visão a sem assumir a sua deficiência. Destes casos, dois têm baixa visão com origem na cerebral. Não foram excluídos porque o critério não tem a ver com a origem da deficiência.

A saturação teórica indica que no processo simultâneo de análise e recolha, não se encontram novos elementos (Corbin & Strauss, 2008) terminando o trabalho de campo. Uma observação pode fazer-se quanto aos portadores de deficiência, cada caso é único e não é comparável em termos de características, é comparável sim a forma como todos membros da comunidade escolar lidam com a deficiência, e aí com base nas notas campo, atingiu-se a saturação teórica.

Análise de Dados

O que distingue a *Grounded Theory* , das restantes metodologias é a forma como os dados são analisados, através dos quais constroem-se teorias a partir dos dados. A análise dos dados faz-se através do processo que se denomina de codificação, que se pode aplicar a todo o tipo de meios, imagem, som e texto (Glasser, 1998). Corbin & Strauss (2008, 159) definem codificação como *a extração de conceitos de dados brutos e os desenvolver em termos de dimensões e propriedades,* de uma forma mais prática é atribuir um nome ou rótulo a um conjunto de dados.

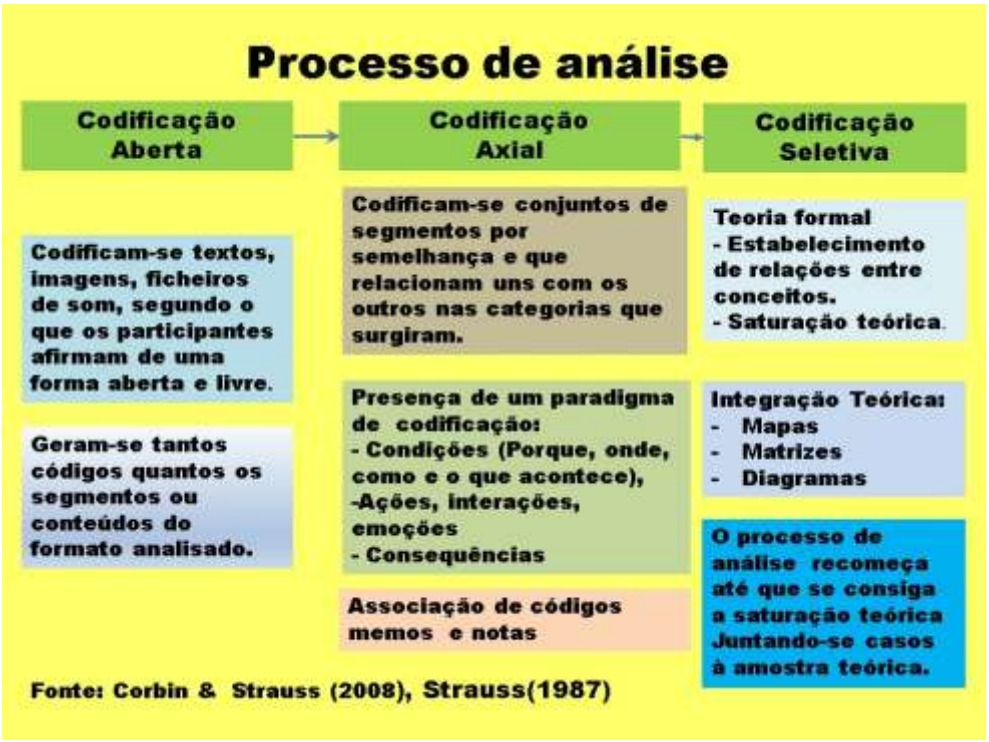
Este processo está na figura 5 que descreve a forma como os dados são analisados pela *Grounded Theory*, este processo consiste na transformação de uma teoria substantiva em teoria formal. Os dados inicialmente nas duas primeiras fases, a codificação inicial e axial gera-se uma teoria substantiva, associada aos dados, as não é teoria, esta necessita de ser transformada em abstrações, proposições teóricas para se constituir como teoria. Neste ponto, convém referir que na forma clássica da *Grouded Theory*, estas fases são designadas por, codificação aberta, seletiva e teórica. A grande diferença entre elas é que na forma de Strauss, admite-se a ajuda de elementos teóricos quando o investigador tiver dificuldade na interpretação dos dados (Strauss, 1987; Urquhart, 2013).

As unidades de analise podem ser palavras, frases ou parágrafos (Gibbs, 2007), mas o mais usual é serem codificadas linha a linha, (Urquhart, 2013). Numa descrição simples do processo tudo começa com um texto, neste caso uma entrevista. No procedimento manual começa por assinalar-se na margem, com códigos abertos. Estes códigos de natureza principalmente descritiva, por exemplo: medo de andar na rua e analíticos: limitações: dificuldade em ver objetos em movimento. O primeiro código é explicado pelo segundo (Urquhart, 2013).

Figura 5

Processo de Analise dos Dados

Segundo a Grounded Theory Straussiana



A análise dos dados foi efetuada pelo ATLAS. Ti, estes foram agrupados em famílias de códigos, no que designa-se por codificação axial. Tal como na *Grounded Theory* clássica procura-se a categoria central, nuclear que vai levar a constructos teóricos. Agrupam-se os dados por semelhança e diferença, comparando-se constantemente, ao que designa-se por constante método comparativo. Todo o processo é acompanhado, por memorandos também ditos *memos*, que explicam, descrevem e dão

sentido teórico. Um *memo* é uma transposição do método etnográfico para outras metodologias, no sentido que se fazem notas de campo, não no que se passa no campo mas dos conteúdos dos textos, são descritivas, metodológicas, e teóricas (Friese, 2012; Corbin & Strauss, 2008).

Exemplificando, no trabalho em curso os códigos: *ponto fraco: aluno considera o programa não adaptado; fotocópias ampliadas, apoio verbalizado naquilo que o aluno não vê, ajudas técnicas: necessidade de acesso*, cabem no código axial: *escassez de meios ao dispor do aluno,* e levam à escrita do *memo: A escassez de meios informáticos e pouco adaptados à baixa visão, levam à utilização de estratégias manuais como o recurso a ampliações e a quem leia quando não consegue ver.*

Passamos assim para a codificação seletiva, corresponde à fase em que transforma-se teoria substantiva em teoria formal com a necessidade de ir além dos dados e transformar estes em abstrações em hipóteses ou proposições teóricas. O confronto com a teoria é sempre necessário. Na forma de Strauss, a procura de elementos teóricos, faz-se em todas as fases, para este, nem sempre o que os interlocutores dizem, fazem-no de uma forma percetível.

A interpretação e a codificação dependem da sensibilidade teórica do investigador podendo recorrer à teoria se for necessário. O contexto é importante na análise, em que por exemplo, o conceito de deficiência e tecnologia estão presentes à partida, fazem parte da realidade do meio escolar, mais que teorias são dados que não podem ser ignorados (Strauss, 1987;Corbin & Strauss, 1990; Glasser, & Strauss, 1967 e Glasser, 2011).

Neste processo os *memos* vão ficando cada vez menos descritivos para se tonarem mais abstratos ou teóricos, estes são fruto de uma integração tórica que toma a forma de *memos,* diagramas e matrizes, tal como em qualquer pesquisa qualitativa (Birks & Mills, 2011) Estes diagramas apresentam as relações entre conceitos, o que na linguagem cientifica, denominamos por hipóteses ou proposições teóricas. Neste caso, geraria a proposição presente num *memo* final: *A tecnologia em si não é um fator de sucesso ou inclusão do aluno portador de baixa visão ou paralisia cerebral, há fatores mais importantes, o investimento, e a adaptação de pais, docentes, técnicos e colegas às limitações e potencialidades do deficiente.*

3ª Fase - Redação do relatório de investigação

A redação do relatório de investigação é a apresentação dos resultados finais da investigação. Como o trabalho de análise é feito ao longo de toda a investigação, é uma questão de integrar os elementos recolhidos de uma forma coerente, dando-lhe uma forma final. Obviamente tal como se falou na integração teórica há um trabalho de construção final de matrizes, diagramas, mapas, de transformar em texto as relações entre conceitos assim como a pesquisa bibliográfica relevante recolhida ao longo desta investigação. Corbin & Strauss, (2008, 281 - 284) apresentam como é simples a estrutura de uma tese com uma introdução, contextualização, problema, respostas a esse problema, consequências e conclusões.

A principal característica da *Grounded Theory* é possuir apenas os elementos necessários e pertinentes à pesquisa, dai a sua simplicidade e parcimónia em todos os aspetos.

Apresentação de resultados

A maneira mais fácil de falar da Grounded Theory é apresentar resultados para discussão. Presentes estão três casos, e o resultado da análise de algumas entrevistas, analisadas de propósitos para esta comunicação.

Em primeiro lugar há que apresentar as perguntas efetuadas aos dados que foram:

- Que tecnologias possuem docentes, técnicos, alunos com deficiência e suas famílias?
- Como as usam e se não as utilizam que estratégias utilizam na sua ausência?
- O que pensam da utilização da tecnologia em meio escolar?
- Que fatores estão associados à utilização de tecnologia em relação deficiência?

Presentes estão dois grupos dados, o primeiro, são os dados com baixa visão com origem na paralisia cerebral, foram tratados manualmente, com base em notas de campo, sob a forma de matriz, são os casos da "Maria" e do "António".

O caso da "Maria" está presente na figura 6, tem baixa visão como consequência da paralisia cerebral, distingue-se dos restantes pelos recursos materiais que possui ao seu dispor. Família da classe média alta tem tudo aptado, três cadeiras de roda duas delas elétricas, auxiliar, e fisioterapeuta.

Esta jovem depende totalmente de terceiros para tudo, evidencia também a dependência do computador, e outros equipamentos, dado que ainda tem a mão direita parcialmente útil. A tecnologia não é utilizada para o principal problema a comunicação, dado que esta é apenas percetível para família e pessoas que lidam com ela direta e com regularidade.

É uma aluna inteligente, acompanha bem as aulas com recurso ao computador, seguindo o Decreto-lei 3/2008, aliena b), Adequações Curriculares Individuais, os professores adaptaram as perguntas dos testes de forma a esta dar respostas orais e escritas de forma curta, como lhe dão mais tempo para responder. Conta também com a ajuda de uma professora que a acompanha na sala de aula e lhe passa os apontamentos.

Figura 6

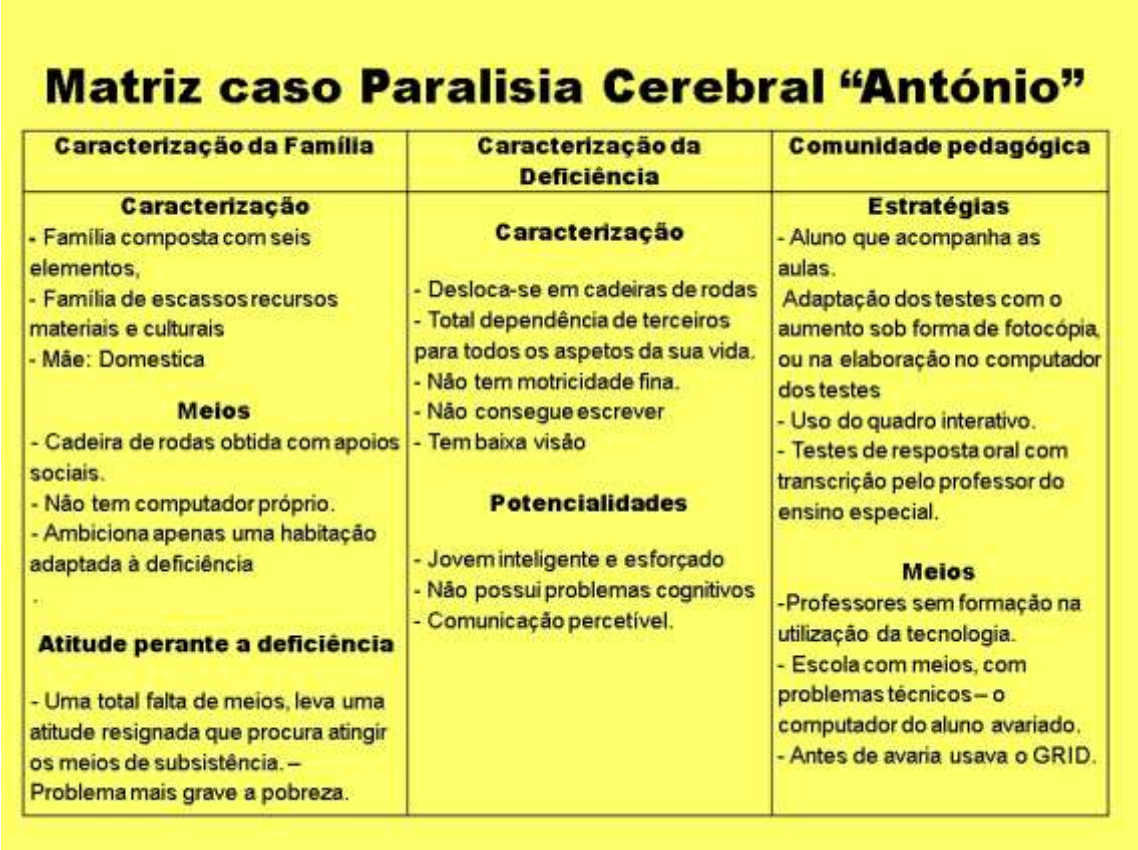
Matriz caso Paralisia Cerebral "Maria"

Caracterização da Família	Caracterização da Deficiência	Comunidade pedagógica
Caracterização - Família nuclear com três filhos - Classe média /alta - Pai: professor universitário - Mãe: decoradora **Meios** -A maior parte adquiridos pelos próprios. - Três cadeiras de rodas sendo que duas elétricas. - Computador comum à escola e casa adquirido pelo próprio. - Uma fisioterapeuta que vem a casa e um auxiliar. - Casa e caminho adaptado. **Atitude perante a deficiência** - Ausência de adaptação de meios na sua dificuldade de comunicação	**Caracterização** - Desloca-se em cadeiras de rodas - Total dependência de terceiros para todos os aspetos da sua vida. - Comunicação oral difícil, percetível apenas para a família e pessoas próximas. - Motricidade fina afetada. - Cansa-se com facilidade - Total dependência de computador **Potencialidades** - Jovem inteligente e esforçada - Não possui problemas cognitivos - Mão direita parcialmente funcional permite escrever a computador, telemóveis, comandos e manobrar a cadeira elétrica,	**Estratégias** - Aluna que acompanha as aulas, lê e escreve no computador. - Adaptação dos testes e da forma de participação ao dar mais tempo de resposta. - Recurso a perguntas de resposta curta. - Passagem de cadernos da aluna para concentração na sala de aula. **Meios** -Professores sem formação na utilização da tecnologia. - Para os alunos com deficiência e sem meios a escola tem uma escassez de meio humanos e técnicos

Quanto aos professores, no geral não possuem formação na utilização da tecnologia. Das respostas dadas dão uma grande enfase para a falta de equipamentos da escola, assim como, todos os que portadores de deficiência com menos recursos.

A figura 7 apresenta o caso do "António", contrasta com o caso da "Maria" pela escassez de meios. Não possui computador, e no momento lutava para conseguir uma cadeira elétrica. O acesso à tecnologia não é o principal problema é uma questão de primeiro obter o essencial e básico para uma vida com dignidade, uma casa adaptada à deficiência.

Figura 7



Matriz caso Paralisia Cerebral "António"

Caracterização da Família	Caracterização da Deficiência	Comunidade pedagógica
Caracterização - Família composta com seis elementos, - Família de escassos recursos materiais e culturais - Mãe: Domestica **Meios** - Cadeira de rodas obtida com apoios sociais. - Não tem computador próprio. - Ambiciona apenas uma habitação adaptada à deficiência . **Atitude perante a deficiência** - Uma total falta de meios, leva uma atitude resignada que procura atingir os meios de subsistência. – Problema mais grave a pobreza.	**Caracterização** - Desloca-se em cadeiras de rodas - Total dependência de terceiros para todos os aspetos da sua vida. - Não tem motricidade fina. - Não consegue escrever - Tem baixa visão **Potencialidades** - Jovem inteligente e esforçado - Não possui problemas cognitivos - Comunicação percetível.	**Estratégias** - Aluno que acompanha as aulas. Adaptação dos testes com o aumento sob forma de fotocópia, ou na elaboração no computador dos testes - Uso do quadro interativo. - Testes de resposta oral com transcrição pelo professor do ensino especial. **Meios** -Professores sem formação na utilização da tecnologia. - Escola com meios, com problemas técnicos – o computador do aluno avariado. - Antes de avaria usava o GRID.

Um pouco à imagem da "Maria" também está dependente de terceiros para a sua vida, não tem motricidade fina, mas consegue comunicar oralmente. Segundo professores é um aluno interessado e inteligente. A baixa visão é aqui revelada com a utilização de testes ampliados e a aproximação deste ao quadro interativo. Cabe ao professor do ensino especial passar as respostas orais do aluno.

Em termos de equipamentos, o computador atribuído ao aluno estava avariado, e neste mesmo sentido os docentes não possuíam qualquer formação na utilização destes equipamentos.

Das respostas ressalta o interesse da família, o investimento de docentes e de todo os membros da comunidade escolar para suplantar as dificuldades, sem o recurso à tecnologia, o fator humano na inclusão do portador de deficiência.

O caso do João, foi tratado com ATLAS. Ti, isto permitiste informação mais detalhada. Tem baixa visão, é completamente autónomo, é bom aluno e dedicado.

Necessita de material adaptado para estudar, ambos são possuidores de deficiência visual sendo que a mãe é cega e de parcos recursos materiais.

Figura 8

Diagrama: Descrição do aluno

A figura 8 apresenta dois elementos, o diagrama e o *memo* que lhe está associação. A pergunta que se pode fazer é se a baixa visão diferencia este aluno dos restantes? A resposta é não, os docentes afirmam que é um aluno normal em tudo os aspetos. No campo desta deficiência não se pode fazer a ligação do insucesso escolar e à sua inclusão. Os fatores de sucesso escolar estão presentes, a dedicação, a atenção, o investimento da família.

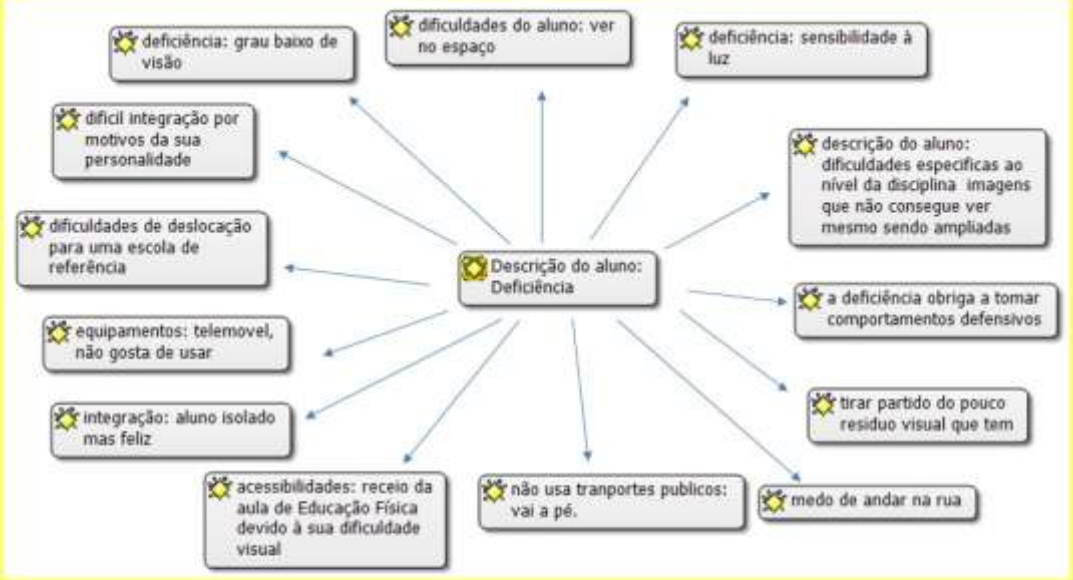
A figura 9 caracteriza a baixa visão e a forma como esta afeta o aluno. Com a deficiência visual este possui sensibilidade à luz e a dificuldade em lidar com objetos que não consegue prever o movimento, com no caso das aulas de educação física. Tem medo de andar de transportes públicos.

Uma das pistas, associada aspetos, como a preferência por andar a pé, e tendência para o isolamento, pode estar ligada a um comportamento defensivo do aluno. A visão reduzida leva a que cada um se refugie naquilo que conhece e controla.

A nível da escola, as suas dificuldades estão ligadas adaptação dos materiais ao seu grau de visão, no caso em apreço, os mapas ampliados perdem definição. No caso da baixa visão, em termos teóricos, pode afirmar-se que o portador desta deficiência por ter algum grau de visão pode facilmente misturar-se e não diferenciar-se do normo-visual.

Figura 9

Descrição da Baixa Visão



Memo: Três ideias estão presentes. (1) A singularidade da baixa visão é o facto de a criança encontrar-se entre o normo visual e o invisual.
(2) Possui as vantagens de uma visão reduzida, mas os problemas de orientação associados, assim como à vivencia da deficiência .
(3) Na escola tem ter material adaptado ao seu grau visual.

A figura 10 apresenta a atitude perante a deficiência. A grande ideia é que a baixa visão, não é um caso grave de exclusão. A escola assim como a sociedade foi feita para os que possuem um grau de visão normal, tal acontece na atitude de professores que se esquecem da singularidade se um aluno. Uma vez reconhecida essa singularidade o

problema é ultrapassado, com a colaboração de todo. Há que lembrar que apesar de tudo a escola ainda é um ambiente protegido da sociedade.

A figura 11, fala na importância da tecnologia na inclusão escolar do portador de baixa visão. Duas observações estão presentes: A primeira é que o ambiente escolar está repleto de tecnologia, a segunda é que esta não está adaptada à baixa visão. Então a pergunta, se é assim como é que se faz a inclusão escolar? A resposta está na colaboração de colegas, assim como o recurso a materiais ampliados como fotocopias. O fator humano e as estratégias manuais substituem a falta ou adequação de meios.

Figura 10

Matriz atitude perante a deficiência

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

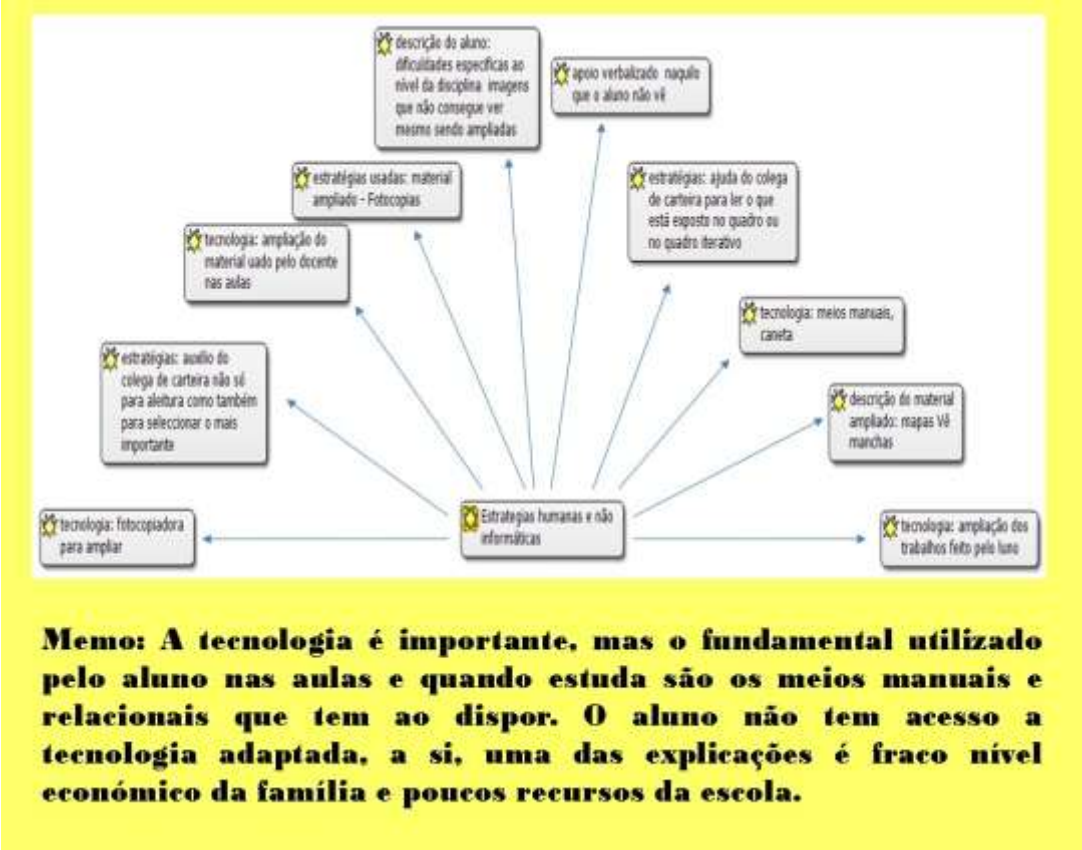
Figura 11

Matriz tecnologia na sala de aula

A figura 12 chama a atenção para o fator humano na inclusão social, não se deve olhar para a tecnologia por si como fator de inclusão sem olhar para outros fatores. Quando falham ou estão ausentes, há sempre soluções alternativas e manuais.

Figura 12

Matriz estratégias humanas e não informáticas



A figura 13, apresenta o principal problema associado à tenologia, a ausência de formação devida, os entrevistados aprenderam por si através da pesquisa e fazendo. De resto verifica-se que mesmo que a principal dificuldade está mesmo no acesso a meios adequados.

Figura 13

Matriz aprendizagem de utilização de equipamentos

Conclusão

A *Ground Theory*, nestas poucas entrevistas analisadas, veio indiciar que o principal fator de inclusão do portador de baixa visão é o fator humano. A tecnologia ajuda mas não é ela o principal elemento no sucesso do aluno.

Se não houver uma família interessada, professores sensibilizados, colegas compreensivos, e muito esforço por parte do próprio deficiente, não há sucesso. Aliás verifica-se que pode haver sucesso sem tecnologia. A tecnologia é importante se estiver disponível, se houver formação e se tiver ligado ao fator humano.

Referencias Bibliográfica

Azevedo, Luís. Ferreira, Maria Carlota. Pontes, Margarida (2000*). Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave.* Lisboa. Instituto Nacional de Reabilitação.

Birks, Melanie & Mills, Jane. (2011). *Grounded Theory: A Practical Guide,* London, SAGE Publications.

Bryant, Anthony & Charmaz, Kathy (2007). Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistomological Account. Anthony & Charmaz, Kathy. Ed.. *The SAGE Handbook of Grounded Theory. London*. SAGE Publications.31 – 57.

Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Throught Qualitative Analysis*, London, SAGE Publications. London, SAGE Publications

Clarke, Adele E. (2003). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction***.** Volume 26. Number 4. pp. 553–576.

Corbin, Juliet & Strauss, Anselm L. (1990). *Basics of Qualitative Research.* London. SAGE Publications.

Corbin, Juliet & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of Qualitative Research.3rd Ed.* London. SAGE Publications.

D'Andreia, G. (1979). A renovação das estruturas didáticas da escola. Costa, M. *A escola e o aluno.* Lisboa. Livros Horizonte. 92 – 130.

Friese, Susanne (2012), *Qualitative Data Análisis with ATLAS.ti,* London, SAGE Publications.

Karagiannis, A., Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. Stainback, S. & Stainback, W. (Dir). *INCLUSÃO: Um Guia para Educadores,* Porto Alegre. Artmed Editora. 21 a 34.

Gynnild, Astrid & Martin, Vivian (2011), *Grounded Theory: The Philosophy, Method and Work of Barney Glasser,* Boca Raton, Brown Walker Press

Glasser, Barney G. & Strauss, Anselm L.. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York. Aldine de Gruyter.

Glasser, Baney G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis.* Mill Valley. Sociology Press.

Glasser, Baney G. (1998*). Doing Grounded Theory: Issues and Discutions* . Mill Valley. Sociology Press.

Glasser, Baney G. (2011). *Getting Out of the Data: Grounded Theory Conceptualization.* Mill Valley. Sociology Press.

Gibbs, R. Gram (2007). *Analyzing Qualitative Data.* London, SAGE Publications.

Morse, Janice M. (Ed), (2009). *Developing Grounded Theory: The Second Generation.* Walnut Creek, Left Coast Press.

Pereira, Filomena (Coor.)(2002). *Compreender a Baixa Visão,* Lisboa, Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (2000). *PEDAGOGIA DIFERENCIADA: Das intenções à ação,* Porto Alegre, Artmed Editora.

Reichertz, Jo (2007). Abduction of Dicovery of Grounded Theory in Bryant, Anthony & Charmaz, Kathy. Edithors . *The SAGE Handbook of Grounded Theory.* London. SAGE Publications. 214 – 228.

Sanches, I., Teodoro A (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(2). pp. 105-149.

Strauss, Anselm L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambrige. Cambrige University Press.

Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos.* Oslo. The Atlas Alliance.

UNESCO (1994). *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.* Paris. UNESCO.

Urquhart, Cathy (2013). *Grounded Theory for Qualitative Research: A Practical Guide,* London, SAGE Publications.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PRIETO, Rosângela Gavioli – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ANDRADE, Simone Girardi – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
RIBEIRO, Raquel da Silva – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de pesquisas sobre a política de educação especial com orientação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Objetiva discutir, especificamente, as configurações da oferta de formação continuada para os professores especializados da rede ensino paulistana e analisar alguns aspectos decorrentes desse processo, cotejando-os com as prerrogativas legais municipais e de âmbito nacional. As duas pesquisas, de natureza qualitativa, cobrem o período de 2008 a 2013; a segunda, em andamento, está apoiada na pesquisa-ação, pois foi decorrente da pesquisa anterior e partiu da solicitação de parceria de profissionais, atuantes em centros de apoio especializado, com a equipe de pesquisadores de universidade pública para gerar dados que permitissem analisar efeitos de suas intervenções junto às escolas de sua circunscrição. As informações aqui apresentadas foram organizadas com base em fonte documental e de gravações de reuniões mensais feitas com os profissionais das equipes dos dois centros. As considerações preliminares apontaram que, até 2010, houve crescente investimento do poder público na oferta de diversas modalidades de formação continuada que permitissem atender ao disposto na legislação nacional e local. A partir de 2011, os dados da segunda pesquisa indicaram que houve continuação no investimento e diversificação na configuração da oferta de cursos e outras ações de formação, sugerindo um esforço para fortalecer a formação continuada como estratégia prioritária na implantação da política de inclusão escolar. Todavia, avalia-se que em âmbito dos centros que participam da segunda pesquisa a precariedade de instrumentos de monitoramento e avaliação das ações, que permitissem acompanhar efeitos das ações, inviabilizavam analisar a sua validade no que tange às mudanças na educação escolar de alunos tidos como população-alvo da educação especial. Com isso, pretende-se contribuir com as discussões acerca da centralidade da formação continuada para as políticas de educação inclusiva no país, relativamente ao cenário internacional.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação especial. Inclusão escolar.

CONTINUING EDUCATION FOR THE NEW DEMANDS OF SPECIAL EDUCATION

PRIETO, Rosângela Gavioli – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ANDRADE, Simone Girardi – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
RIBEIRO, Raquel da Silva – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Abstract
This paper presents results of researches on special education policy with inclusive orientation of São Paulo Municipal Educational Department. It discusses specifically the continuing education for specialized teachers in paulistana school system and analyzes some aspects arising from this process, comparing them with the municipal and nationwide legal prerogatives. Both qualitative researchers cover the period 2008-2013 and the second one, still in progress, is supported by action research because it was a result of a previous research and the partnership requested by professionals who work in specialized support centers to researchers from a public university in order to generate data to analyze the effects of their interventions in the schools of their district. The information presented here was organized based on documents and monthly meetings recordings with the professionals from the two centers. The preliminary analysis indicated that, by 2010, there was increasing investment by government in the provision of various forms of continuing education that would enable to follow the national and local legislation. From 2011 on, data from the second research indicated that there was continued investment and diversification in the way the courses and other training activities were offered, suggesting an effort to strengthen the continuing education as a strategic priority in the implementation of the educational inclusion policy. However, we consider that in the context of the centers which participate in the second research the precariousness of monitoring and evaluation instruments of their actions, that would allow monitoring their effects, made it impossible to evaluate its validity in relation to changes in school education of students perceived as target population of special education. With this, we intend to contribute to the discussions about the centrality of continuing education for inclusive education policies in the country in relation to the international scenario.

Keywords: Continuing Education. Special education. School inclusion.

Introdução

Nas últimas décadas, temos vivenciado uma série de mudanças no âmbito das políticas públicas brasileiras no que tange à garantia do direito à educação para todos. Exemplo disso é a educação de crianças até três anos em creche, primeira etapa da educação infantil, que, embora não obrigatória, se consolidou como dever do Estado com a promulgação da

Constituição Federal de 1988 (Constituição, 1988); ainda, quanto à pré-escola e às demais etapas da educação básica, que abrangem a faixa etária de 4 a 17 anos, estas, mais recentemente, foram reconhecidas como compulsórias e gratuitas e com previsão de, até 2016, ter o acesso universalizado a todas as crianças e jovens (Lei, 12.796, 2013).

É nesse contexto que a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação se insere, uma vez que, aqueles em atendimento, tinham suas matrículas até 2008 vinculadas, predominantemente, a escolas exclusivamente especializadas e classes especiais. A partir desse ano, mas com maior intensidade desde 2002[105], sua matrícula na classe comum foi ampliada na dependência administrativa municipal, em número superior se comparada com a estadual, a federal e a privada, o que vem desafiando os municípios a criar políticas públicas de educação para atender tal alunado em suas características de aprendizagem.

A rede municipal de ensino de São Paulo [RME-SP], *lócus* da pesquisa que embasa este trabalho, constitui-se como a segunda maior rede pública do Brasil, com aproximadamente um milhão de alunos atendidos em 2.973 unidades escolares (direta ou indiretamente administradas pela Prefeitura Municipal de São Paulo)[106]. Da totalidade de alunos matriculados em escolas regulares, 12.850[107] estavam, em 2010, classificados nas categorias de deficiência, em sua ampla maioria, e TGD[108].

Esse contexto de expansão das matrículas tem desafiado o município a formular políticas educacionais que atendam a esse contingente de alunos em suas especificidades, oferecendo-lhes, para além do acesso à classe comum, melhoria das condições de ensino de modo a lhes garantir acesso ao conhecimento. Dentre as ações associadas à elevação do padrão do ensino no Brasil é decantada, tanto em produções na área como em documentos oficiais de governo, a ideia de que é preciso investir na formação de professores para atuar

[105] Segundo dados do Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais "Anísio Teixeira" (Inep).
[106] Dados extraídos do *site* < http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>. Acesso em: 4 jul. 2013.
[107] Dados de 2010, extraídos de *site* <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>. Ressalte-se, todavia, que havia variação desse número a depender da fonte consultada, embora sempre ultrapassando 12.000 alunos.
[108] Nesse município, à ocasião da compilação das informações, não havia registro de alunos com altas habilidades/superdotação em atendimento pela educação especial, mas ressalte-se que a legislação prevê as três categorias. Assim, quando tratar-se de fontes documentais, as três serão mencionadas.

junto a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial (Lei, 12.796, 2013), tema a ser explorado neste trabalho.

Com esses compromissos – acesso escolar e permanência, com aprendizado – norteando a política de educação paulistana, a partir de 2004, a educação especial passou a ser regida pelas novas diretrizes estabelecidas no Decreto nº 45.415, de 18 de outubro, regulamentado pela Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro[109], que instituíram um conjunto de orientações e de serviços com o fito de prover atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a esse alunado, permitindo-lhe acesso ao currículo da classe comum. Os serviços de educação especial no município de São Paulo, atualmente, são: os 13 Centros de formação e acompanhamento à inclusão [Cefai][110], na mesma proporção de suas Diretorias regionais de educação [DRE][111]; os Professores de apoio e acompanhamento à inclusão [Paai], que compõe os centros e aqui estão nomeados por professores itinerantes; as Salas de apoio e acompanhamento à inclusão [Saai], aqui genericamente denominadas por salas de recursos; as seis Escolas municipais de educação bilíngue para surdos, doravante escola de surdos, que também atende de alunos com deficiência múltipla, sendo uma dela a auditiva, além dos surdos; e os convênios com instituições de educação especial.

As equipes dos centros de apoio especializado – cuja finalidade é viabilizar e sustentar o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns das escolas da RME-SP (Decreto, 45.415, 2004) – deveriam ser compostas por um módulo mínimo de quatro professores itinerantes, com comprovada formação em uma das áreas da educação especial; e um coordenador ligado à divisão pedagógica da respectiva DRE (Portaria, 5.718, 2004). Esses profissionais executavam um conjunto de ações que podiam abranger a oferta de formação aos professores e funcionários das escolas, bem como, a preparação de materiais, o apoio às escolas e aos familiares sobre questões afeitas à escolaridade desses alunos e outras orientações e indicações.

[109] Em 2 de abril de 2012, foi promulgada a Portaria nº 2.496 que revoga do art. 9° ao 22 da Portaria nº 5.718 (2004), referentes às Salas de apoio e acompanhamento à inclusão [Saai], um serviço a ser descrito mais adiante neste trabalho.
[110] Aqui também denominados centros de apoio especializado.
[111] Seguindo o critério de descentralização político-administrativa, o município de São Paulo estava dividido em 13 DRE, a saber: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

As salas de recursos, segundo a Portaria nº 2.496 (2012, art. 3º), são "[...] entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar [...]" para os alunos público-alvo da educação especial que dele necessite e devem ser instaladas nas escolas da rede municipal. A frequência desses alunos nessas salas deve ocorrer no contraturno do período da classe comum e se estender àqueles de outras escolas municipais onde inexistia o serviço (Portaria, 2.496, 2012).

A Secretaria municipal de educação de São Paulo [SME-SP] ainda instituiu pelo Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, a "Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui", o qual organizou um conjunto de projetos prevendo sete frentes de ação para fortalecer e aprofundar, de forma articulada, a "política educacional inclusiva" no município, a saber: 1) Identificar; 2) Apoiar; 3) Formar; 4) Acessibilidade; 5) Rede; 6) Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial[112]; e 7) Avaliar.

Além dessa prerrogativa, a oferta de formação continuada está definida como uma das atribuições do professor itinerante, que prevê: "oferecer formação continuada aos Professores Regentes de SAAI e à Equipe Gestora das Unidades Educacionais" e "propiciar formação continuada aos educadores das Unidades Educacionais na perspectiva da educação inclusiva." E, também, como uma das atribuições do setor de gestão central, a Diretoria de orientação técnica da educação especial [DOT-EE], que deve "oferecer, em conjunto com os CEFAIs das Diretorias Regionais de Educação, a formação continuada dos educadores que atuam nos Serviços de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino"; bem como, garantir a formação especializada: "oferecer oportunidades de formação em nível de especialização nas diferentes áreas da educação especial para os profissionais com vistas à atuação nos Serviços de Educação Especial." (Portaria, 2.496, 2012, art. 20, incisos II e III e art. 21, incisos I e II, respectivamente).

Visando ao cumprimento dessas diretrizes, a SME-SP desencadeou um conjunto de ações para a oferta de formação continuada aos profissionais que já atuavam na rede e que, para se inscreverem para assumir regência em sala de recursos, estavam em desacordo com o previsto legalmente e acima referido.

[112] As já referidas Emebs até a promulgação do referido Decreto chamavam-se Escolas Municipais de Educação Especial.

Dada à escassez da oferta de cursos de formação de professores na área de educação especial, o que se agravou, ao menos na região Sudeste do Brasil, após 2006, com a promulgação das diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução nº 1, 2006), uma vez que as habilitações existentes foram extintas no país, a SME-SP, em parceria com universidade pública paulista e uma privada, ofereceu curso de Especialização *lato sensu* a professores do seu quadro de funcionários[113]. Os movimentos para tal oferta serão abordados a seguir.

Marcos teóricos e legais sobre a formação de professores em educação especial

Na legislação nacional, mais especificamente na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996), encontramos atrelada à valorização do profissional docente, regulamentação acerca da formação continuada:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]
>
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]
>
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...].

Como já mencionado, em consonância com o inciso V, do artigo referido acima, a legislação do município de São Paulo, também prevê, em suas diferentes jornadas de trabalho, a composição das horas com efetivo trabalho em sala de aula e outras, que podem ser utilizadas para formação continuada, nos seguintes termos:

> As Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho do Docente correspondem: I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais; II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais; III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15

[113] A ser explorado em momento oportuno.

> (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais [...]. (Lei, nº 14.660, 2007, art. 15).

E, ainda, fica estabelecido, no art. 21 da mesma prescrição normativa, que "a remuneração relativa às Jornadas Especiais [...] corresponderá ao número de horas aula ou horas trabalho excedentes efetivamente realizadas." (Lei, 14.660, 2007). Portanto, os professores têm como criar projetos que lhes permitam complementações de sua jornada e salarial.

Assim, verifica-se, por um lado, que a formação continuada, aqui entendida como aquela posterior à inicial do professor em exercício do magistério, perante a legislação, se configura como um direito do profissional e um papel do Estado, implicando também diferenciação salarial para os profissionais. Por outro, como afirma Andrade (2005), também se coloca como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, porque combina momentos de estudo com os de (re)organização do trabalho pedagógico.

Repensar o fazer diário é importante em qualquer área profissional, seja pelo surgimento de novas demandas ou para evitar a cristalização de práticas que deixam de incorporar avanços do seu próprio campo de conhecimento ou de outras áreas. Ao professor cabe ser "[...] alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades" (Mazzotta, 1986, p. 117).

No que se refere à educação especial, o estudo de Amaro (2009) mostra que há certa urgência de provimento de formação para práticas escolares em turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. No entanto, a autora afirma que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar ocorrem também quando esse alunado não está presente, embora ainda sejam mais associadas ao seu ingresso na classe comum. Para ela, "[...] as escolas de hoje ainda estão arraigadas em paradigmas tradicionais de educação e que têm dificuldades em mudar sua estrutura, rever concepções e a prática profissional dos educadores." (Amaro, 2009, p. 21).

Considerando as prerrogativas legais e a expectativa depositada na formação continuada para conferir à educação uma orientação inclusiva, supõe-se que haveria necessidade de rigoroso acompanhamento dos processos formativos oferecidos em cada

sistema de ensino, para um adequado monitoramento da modificação, suposta ou efetiva, ocasionada na prática dos profissionais.

Contextualização metodológica

Os resultados apresentados neste trabalho são parte de duas pesquisas de abordagem qualitativa, desenvolvidas no período de 2008 a 2013.

A primeira intitulada "Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)" (Prieto & Andrade, 2010), investigou a estrutura e o funcionamento dos 13 centros de apoio especializados, bem como ações de formação continuada instituídas pelos mesmos e a construção das redes de apoio às suas ações, no âmbito da política municipal de educação especial de São Paulo. Destacam-se desta pesquisa os seguintes aspectos: larga diferenciação na estrutura de cada um dos centros especializados existentes; ampliação da oferta de cursos de formação continuada de diferentes naturezas (seminários, cursos de curta e longa duração, estudos de caso com as equipes das escolas, entre outros) por todos os centros de apoio especializados, confirmando ser essa ação a diretriz norteadora para a implantação da política municipal visando à inclusão escolar; e também a sua relativa e ainda incipiente capacidade para instituir redes de apoio ao atendimento educacional especializado oferecido.

A segunda pesquisa, apoiada na pesquisa-ação, realizada com a participação de profissionais de centros de apoio especializados de duas diferentes regiões da RME-SP é intitulada: "Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial" (Prieto & Andrade, 2012) e está em fase de conclusão. Essa pesquisa visa a aprofundar estudos sobre a atual política de educação especial no município de São Paulo, recaindo sobre dois grandes temas: gestão local de políticas públicas de educação especial e configurações do atendimento educacional especializado em tempos de inclusão escolar. Destacam-se, para este estudo, aspectos do objetivo específico que pretende apreender efeitos das prerrogativas legais, das orientações e das ações de formação nas práticas de profissionais responsáveis pela oferta de atendimento

educacional especializado, tanto professores de salas de recursos como professores itinerantes.

Ressalta-se que esta pesquisa foi iniciada com a solicitação de um dos referidos centro de apoio especializado por estabelecer parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [Feusp]. Todavia, conforme pautado pela pesquisa-ação, os objetivos supracitados, aliados à necessidade de uma reflexão sobre como vem se concretizando o trabalho frente aos novos objetivos da educação especial no município, permitem aos dois grupos envolvidos no estudo – pesquisadores da referida faculdade e professores/pesquisados dos centros de apoio especializados – buscarem respostas, num percurso comum, aos desafios postos, conforme apontado por Glat e Pletsch (2010):

> [...] qualquer projeto de pesquisa-ação, somente pode se efetivar através da parceria direta com os membros da comunidade em investigação. E através da ação investigativa conjunta entre pesquisador e os sujeitos de campo em estudo que será possível construir uma teoria aplicável àquela realidade particular. (Glat & Pletsch, 2010, p. 351).

Grande parte dos dados foi gerada por meio de análise de documentos (legislação, relatórios, material de formação, etc.), entrevistas semiestruturadas com gestores da educação especial em nível de SME-SP e dos dois centros de apoio especializados e em encontros presenciais, conformados como do tipo grupo focal, com demais profissionais dos centros.

As propostas de formação continuada no município de São Paulo

Conforme dados coletados nos estudos de Prieto e Andrade (2010; 2012), verificou-se que a SME-SP atuou em três frentes de formação: 1) atividades promovidas diretamente pelos centros de apoio especializados; 2) ações conjuntas da equipe gestora de educação especial em nível de secretaria municipal de educação com os centros de apoio especializados; e 3) formação continuada em educação especial pela via de convênios dessa secretaria com

instituições de ensino superior. A seguir, explanaremos cada frente de ação identificada. Em outros termos:

1- Atividades promovidas pelos centros de apoio especializados

Conforme referido anteriormente, os centros de apoio especializados são responsáveis pela formação continuada na área de educação especial junto aos profissionais especializados, compartilhando-a com a equipe gestora dessa modalidade de ensino em nível central da SME-SP, bem como por ações de formação envolvendo professores da classe comum e outros profissionais da educação.

Nesse caso, os profissionais dos centros desenvolviam ações[114] de formação por eles organizadas e/ou executavam propostas originadas na SME-SP. Tais formações podiam ocorrer nas unidades educacionais utilizando as horas atividades semanais dos professores das mesmas, mas também fora do horário de trabalho, na DRE ou em outros espaços, e sua organização variava, incluindo oficinas, cursos de curta duração, palestras ministradas pelos profissionais dos centros de apoio especializados ou por convidados ou contratados para este fim, seminários, entre outros formatos. Os temas, normalmente, partiam de solicitações das equipes das escolas e estavam relacionados mais diretamente aos casos em atendimento pelos profissionais das mesmas. Abrangiam desde conhecimento específico sobre cada tipo de público-alvo da educação especial, aspectos técnicos como comunicação alternativa, de Língua brasileira de sinais [Libras] e, mais recentemente, estimulação precoce e ensino bilíngue para a educação de surdos.

2- Ações conjuntas da equipe gestora de educação especial em nível de secretaria municipal de educação com os centros de apoio especializados

A DOT-EE era responsável, em conjunto com os centros de apoio especializados, pela oferta de formação continuada dos educadores da rede paulistana de ensino (Portaria, 2.496, 2012) e, mais diretamente, dos professores especializados atuantes nas Saai. Isso poderia ocorrer pela ação direta dessa equipe gestora de educação especial ou por outros profissionais contratados ou convidados para ministrar palestra ou curso. De acordo com dados das pesquisas que embasam o presente trabalho (Prieto & Andrade, 2010, 2012), havia

[114] Em produções anteriores (Prieto & Andrade, 2010, 2012) o teor dessas ações relativas à frente empreendida pelos centros de apoio especializados foi apresentado em profundidade e pode ser consultado para maior detalhamento quanto às bases teóricas, aos formatos e público alvo.

regularidade mensal de encontros com professores de Saai, com a participação profissionais, internos e externos à SME-SP, para desenvolver os temas propostos, os quais não diferenciavam muito dos temas abordados nas formações oferecidas pelos Cefai. No que se refere às formações oferecidas aos demais professores e profissionais de apoio, pela equipe central de educação especial, a pesquisa não obteve dados suficientes que permitissem uma descrição apurada.

3- Formação continuada em educação especial pela via de convênios dessa secretaria com instituições de ensino superior

E, finalmente, com o fito de formar professores para atuar nos serviços de educação especial do município de São Paulo – salas de recursos, centros de apoio especializado e escolas de surdos –, a SME-SP realizou convênio com a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Marília, para promover curso *lato sensu,* com duração de 480 horas, nas áreas da educação especial, relativas às deficiências (auditiva, física, intelectual e visual). As versões deste curso ocorreram em 2005, 2007, 2010 e 2011, sempre começando em julho de um ano até o mesmo mês do seguinte.

> Na primeira e segunda edições do curso foi concretizada a formação de 200 professores, na área de deficiência intelectual, física, a auditiva e na área de deficiência visual. Na 3ª edição foram contempladas as áreas da deficiência auditiva (surdez) e da intelectual e na 4ª, em andamento até outubro de 2012, somente a área da deficiência intelectual, devido à demanda do próprio sistema. (Oliveira & Drago, 2012, p. 358).

Outro convênio foi realizado com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, campus São Paulo, para a oferta de curso *lato sensu* com duração de 600 horas, intitulado *"*Formação de professores em educação especial com ênfase na área da surdez", em que foram inscritos 150 professores da RME-SP. O curso ocorreu no período de doze meses a começar em novembro de 2012 e em seu edital prescrevia que o seu público deveria se comprometer a atuar nos serviços de educação especial por, no mínimo, quatro anos.

A seleção dos participantes para a formação das turmas ficou sob a responsabilidade dos centros de apoio especializados devido ao número limitado de vagas para cada região.

Na primeira edição do curso, em 2005, existia um movimento de organização do serviço de apoio instituído pela legislação de 2004, período em que muitas equipes dos centros de apoio especializados ainda estavam se compondo. Dado esse contexto, analisamos que os profissionais que já atuavam nos centros de apoio especializados, os quais deveriam selecionar os candidatos ao referido curso, não tinham clareza de suas diferentes atribuições e tampouco sobre quais critérios deveriam ser utilizados para a seleção. Isso os levou a se depararem com barreiras posteriores, tais como: 1. A dificuldade de remanejamento de professores de educação infantil e do fundamental I e II para salas de recursos, pois nem sempre havia substitutos para ocupar as suas vagas no ensino comum; e 2. Ao tomarem ciência das atribuições do professor de salas de recursos ou dos professores itinerantes, desistirem de assumir a função, uma vez que implicava em enfrentamentos de obstáculos relativos aos objetivos da política na perspectiva inclusiva e, ainda, em mudanças nas garantias funcionais de seus cargos anteriores. Assim, mesmo sendo instados a assinar termo em que se comprometiam a atuar nos serviços de educação especial da rede municipal paulistana, constatamos que, pelos motivos já citados, nem todos o fizeram (Prieto & Andrade, 2010).

Para a segunda edição, os centros de apoio especializados se organizaram de forma a estruturar o processo de seleção dos candidatos ao curso, buscando evitar os problemas encontrados anteriormente. Assim, no âmbito dos 13 centros, percebemos três práticas: realização de entrevistas com o intuito de identificar professores que apresentassem certo "perfil" para atuar na educação especial; indicação dos profissionais que já atuavam na educação especial do município sem a formação exigida pela legislação; e seleção de profissionais que não apresentassem os impedimentos identificados durante a primeira formação (Prieto & Andrade, 2010).

Em 2010, utilizando-se das mesmas estratégias anteriores, os centros de apoio especializados realizaram uma nova seleção para a terceira edição do curso. Destacamos que mesmo sendo a terceira vez que o município se mobilizou para ofertar um curso de pós-graduação no âmbito de sua rede de ensino, não foi localizada orientação oficial quanto aos critérios e procedimentos para a seleção dos candidatos.

Na edição do curso com foco na área da surdez (2011-2012), foram divulgadas em diário oficial as condições para participar do curso: estar em efetivo exercício docente e a menos de quatro anos da aposentadoria; não se exonerar pelos mesmos quatro anos; ter condições de frequentar as aulas nos dias e horários estipulados; comprometer-se a atuar nos serviços da educação especial por, no mínimo, quatro anos; e ressarcir os valores do curso em caso de desistência ou reprovação.

Ainda em 2010, por meio de normativa específica (Portaria, 5.169, 2010, art. 1º), foi estabelecido "procedimento específico de designação para função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão", permitindo que professores ainda sem a formação necessária assumissem salas de recursos, desde que comprovada a matrícula no curso de especialização. Se de um lado, essa decisão promovia condições de potencializar regentes para as salas de recursos, por outro, mesmo que por tempo determinado, parte destas ficou sob a responsabilidade de professores em processo de formação, uma condição pouco desejável para garantir a qualidade pretendida e necessária à educação especial.

Considerações finais

Este trabalho expôs, ainda que resumidamente, aspectos da atual política que rege o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, no município de São Paulo, tendo como foco as ações de formação continuada emanadas pela secretaria de educação.

Constatou-se que na legislação municipal está expresso seu compromisso com princípios da educação para todos, instituído por documentos nacionais oficiais que estabelecem diretrizes que preconizam o direito de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação à educação escolar e, em caráter complementar ou suplementar, ao atendimento educacional especializado.

Com relação à necessidade de investimento em formação continuada, aspecto que assumiu relevância na implantação da política aqui analisada, Prieto (2006, p. 9) afirma:

> A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa

> perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nessa direção, o município de São Paulo buscou, por meio de convênios, ofertar do curso de especialização *lato sensu* para promover a formação exigida pela sua própria legislação a todos os profissionais que já atuavam como professor itinerante em centro de apoio especializado ou em de sala de recursos, bem como para ampliar esse contingente, proporcionando condições para expandir a oferta dos serviços de educação especial no município.

Não foi possível averiguar, considerando os dados obtidos, a extensão dos efeitos dessas edições de cursos de formação continuada oferecidas para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e modos de trabalho colaborativos entre professores de classes comuns e professores especializados.

A partir de 2011 dados da segunda pesquisa indicaram que houve continuação no investimento e diversificação das ações de formação, sugerindo um esforço para fortalecer a formação continuada como estratégia prioritária na implantação da política de inclusão escolar na rede de ensino da capital paulista. Todavia, a apreensão é de que a precariedade de registros sobre as ações de formação acabam por inviabilizar a avaliação de seus efeitos e, portanto, de sustentar a proposição de mudanças em bases mais seguras.

Isto sugere que é preciso investir na formação desses profissionais como gestores de políticas públicas e/ou fomentar a criação de uma estrutura administrativa nos centros de apoio especializados que permita a geração dessas informações e a instrução do planejamento das suas ações futuras.

Todavia, as consequências dessas ações poderão ser objeto de futuros estudos, uma vez que, segundo Belloni (2001), a avaliação de políticas públicas é um instrumento fundamental para aperfeiçoar e reorientar as ações. Define ainda que: “A avaliação de políticas públicas é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento das ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população” (Belloni, 2001, p. 14).

Tendo como base esse referencial, a breve explanação sobre o movimento de formação realizado no município de São Paulo aqui ensejada nos leva a refletir sobre a importância de haver avaliações sistemáticas de políticas públicas, uma vez que as ações envolvem uma grande mobilização dos profissionais da rede, além de despender de recursos financeiros públicos.

Referências

Amaro, D. G. (2009). *Análise dos procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas.* Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Andrade, S. G. (2005). *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar.* Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Belloni, I., Magalhães, H. de, Sousa, L. C. de. (2001). *Metodologia de avaliação em políticas públicas* (Vol. 75), (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Cortez Editora.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília. Recuperado em 20 de setembro de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 (2004). Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004.

Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010 (2010). Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Brasília, DF, 1996.

Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 (2007). Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subseqüente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007.

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (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. Brasília, 2013.

Mazzotta, M. J. da S. (1986). *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneira.

Oliveira, A. A. S. de, & Drago, S. L. dos S. (2012). A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inclui. *Ensaio*: avaliação de políticas públicas em educação, 20(75), 347-372.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). *Revista Inclusão,* 4(1). Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2008.

Prieto, R. G. (2006) Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Arantes, V. A. (Org.). *Inclusão escolar. Pontos e contrapontos*. (pp. 31-73) São Paulo: Summus.

Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009 (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília. Recuperado em 1 março de 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/ D6571.htm.

Prieto, R. G., & Andrade S. G. (2010). *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)* (Relatório de Pesquisa/2010). São Paulo, SP, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Prieto, R. G., & Andrade, S. G. (2012). Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial. Relatório Parcial de Pesquisa/2012). São Paulo, SP, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Portaria nº 5.718, *de 17 de dezembro de 2004* (2004). Dispõe sobre a regulamentação do Decreto nº 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2004.

Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012 (2012). Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento à inclusão – Saais integrantes do inciso II do artigo 2° - Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/2010. São Paulo, 2012.

AEE E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA COMUM

Teixeira, Keila Cardoso

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFES

Cotonhoto, Larissy Alves

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFES

Resumo

O presente artigo propõe uma discussão sobre o papel do atendimento educacional especializado na educação de crianças surdas, matriculadas em escolas municipais da Grande Vitória/ES. A partir da perspectiva histórico-cultural, defendemos que a criança enquanto sujeito sócio-histórico precisa se apropriar e desenvolver a linguagem a partir de suas necessidades, no caso da criança surda, a necessidade de adquirir e construir a língua de sinais como primeira língua. Mesmo com as mudanças paradigmáticas acontecendo e os modelos de atendimento à pessoa com deficiência sofrendo transformações ao longo de décadas, ainda observamos que existe um ponto a ser discutido sobre a inclusão escolar. Quem é o sujeito da educação especial que precisava ser incluído na escola? E como incluí-lo? Apesar de diversas convenções pelo mundo em favor dos direitos das pessoas com deficiência ou excluídas fazerem usos de várias terminologias quanto ao sujeito que necessitava de uma educação especial, ainda não parece claro que são os sujeitos da educação e o papel da educação especializada para as diferentes necessidades. O atendimento educacional especializado, como apoio educacional, significa os atendimentos complementares e suplementares que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula, como ajuda ao professor, relacionado com as estratégias adotadas, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso para atendimento do aluno. Na forma de complementação, objetiva um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno e se efetiva por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional. Na coleta das informações necessárias para a análise preliminar, percebemos que há uma necessidade de sistematização das informações pertinentes aos grupos diversos e neste caso do sujeito surdo que é atendido no município. Os relatos mostram a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a política bilíngue que tem se instaurado no Brasil e principalmente mais informações sobre o movimento surdo em prol de uma educação bilíngue e como ela se processa.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado, criança, surdez.

Abstract

This paper proposes a discussion on the role of specialized education in the education of deaf children enrolled in public schools in Greater Vitória, ES. From a cultural-historical perspective, we argue that the child as a sociohistorical subject needs to appropriate and develop language from his or her needs. In the case of deaf children, the need is to acquire and build sign language as their first language. Even with paradigmatic changes happening and models of care for the disabled person suffering transformations over the decades, we observe that there is still a point to be discussed with regard to school inclusion. Who is the subject of special education that needed to be included in schools? And how should he or she be included? Although various conventions around the world in favor of the rights of excluded persons or persons with disabilities make use of various terminologies when referring to the subject in need of special education, it still seems unclear who the subjects of education are and the role of specialized education for different needs. Specialized educational service, such as educational support, means complementary and supplementary support to promote access to the curriculum. This can be offered within the classroom, as an aid to the teacher, related to the strategies adopted or outside of the classroom in after-school settings, in this case to assist the student. As a complement, the objective is complementary educational work needed to develop a student's own skills and abilities at the different levels of education. This is done during after-school hours and takes place through the following services: resource rooms , teaching workshops, and vocational training. During the collection of the information necessary for our preliminary analysis, we realized that there is a need for systematization of relevant information to diverse groups and, in this case, the deaf subject that is assisted by the municipality. The reports show the need for a broader discussion about the bilingual policy that has been established in Brazil and especially more information about the movement in favor of deaf bilingual education and how this is processed.

Keywords: specialized schooling, child, deafness.

Introdução

> "No mundo há muitas línguas diferentes, mas cada uma tem seu sentido. Porém, se eu não entendo a língua que alguém está falando, então quem fala é estrangeiro para mim e eu sou estrangeiro para ele". **Adaptação da Primeira carta de Paulo aos Coríntios**

Iniciamos nosso texto esclarecendo nosso olhar e fazendo uma aposta: de que a comunicação entre professor e aluno surdo _ criança ou adulto, bem como o desenvolvimento do processo de aprendizagem tornam-se viáveis quando se respeita a especificidade do aluno e quando suas necessidades reais são compreendidas. Insistimos que para que uma pessoa ouvinte possa se comunicar com uma criança surda, alguns elementos são fundamentais, entre eles, a língua de sinais.

Observamos que, mesmo com as mudanças paradigmáticas acontecendo e os modelos de atendimento à pessoa com deficiência sofrendo transformações ao longo de décadas, ainda notamos que existem desafios a serem enfrentados sobre a inclusão escolar. Um deste refere-se à questão: Quem é o sujeito da educação especial que precisa ser incluído na escola? Como incluí-lo? Apesar de diversas convenções pelo mundo em favor dos direitos das pessoas com deficiência ou excluídas fazerem usos de várias terminologias quanto ao sujeito que necessita de educação especial, ainda não parece claro quem são os sujeitos da educação especial e o papel dessa educação, especializada, para as diferentes necessidades.

Em meio a esse impasse, no Brasil, discutiu-se e se instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para esclarecer e definir quem é o aluno da educação especial e seus direitos em relação ao acesso à educação, ressaltando que o trabalho da educação especial necessita ser articulado com o ensino comum.

A educação especial, no contexto da nova política, passou a ser definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação. A implementação do Decreto nº 6.571/2008 ocorreu por meio da homologação da Resolução no. 4, de 2 de outubro de 2009, que prevê novos contornos à política e

funcionamento de educação especial no Brasil, por meio de disposições sobre a matrícula para alunos indicados à educação especial, considerando onde e como deve ser oferecido o atendimento educacional especializado, a implantação das SRM e o papel do professor do atendimento educacional especializado.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado consiste em um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras à aprendizagem, para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Na legislação brasileira, sobretudo a Constituição, admite-se ainda que o atendimento educacional especializado deve ser preferencialmente oferecido na rede regular de ensino, todavia também pode ser ofertado fora da rede regular, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. Ele deve ser realizado em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. Suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender.

Também temos o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, resolve e define esse sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiências, como "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestadas de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Brasil/SEESP, 2008, parágrafo 1).

Especifica no art. 3º, que o MEC dará suporte técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos nesse decreto:

> I- Implantação de salas de recursos multifuncionais;
> II- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
> III- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
> IV- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
VI- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Ao definir a função do atendimento educacional especializado, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem como sendo "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2007, p. 10).

Em relação aos níveis de ensino, a Política Nacional de Educação especial (2008) prevê que o atendimento educacional especializado seja ofertado desde a educação infantil até o ensino superior. Ainda por meio do Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), fica explicitado que o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas, desde que estejam de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

Tais dispositivos legais também determinam que as salas de recursos multifuncionais (SRM) serão ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Assim, o AEE deve se instituir preferencialmente pela oferta de "salas de recursos multifuncionais" (SRM), para que alunos com deficiências não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas de escolarização.

Assim, o AEE, como apoio educacional, significa os atendimentos complementares e suplementares que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula, como ajuda ao professor, relacionado com as estratégias adotadas, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso para atendimento do aluno. Na forma de complementação, objetiva um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno e se efetiva por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional.

No entanto, não se deve confundir o atendimento educacional especializado com reforço escolar nem com atendimento clínico, ou vê-lo como substituto dos serviços educacionais comuns. A escolarização dos alunos com deficiências e condutas típicas deve ser um compromisso da escola e compete à classe comum, que deve responder às necessidades desses alunos com práticas que respeitem as diferenças.

Podemos dizer que hoje o AEE é uma demanda real nas escolas regulares, mas priorizando e sobrecarregando a "sala de recurso multifuncional". Assim, necessitamos romper e deixar para trás o atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, em escolas especiais e em classes especiais (BRASIL, 2008), num modelo de sistemas ou vias paralelas de educação.

> O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (ROPOLI, 2010, p. 20).

Mas entendemos que todo o sistema educacional brasileiro necessita promover mudanças para a ampliação e efetivação desse atendimento, por meio da discussão, planejamento, implantação e disponibilidade de salas de recursos multifuncionais com propostas curriculares definidas, formação inicial e continuada de professores e profissionais na área, avaliação coerente do aluno com deficiência, projetos pedagógicos claros e objetivos, currículos em diálogo e espaços formativos para esse novo olhar para a educação da pessoa com deficiência. Percebemos que não podemos simplificar os serviços de apoio à escolarização da pessoa com deficiência a um serviço único, capaz de suprir todas as necessidades da escola, dos diferentes alunos.

No que tange à surdez, a literatura na área nos apresenta dados significativos em relação à inclusão da pessoa surda e da função do AEE, na SRM, para as mesmas.

Esta tensão tem determinado, principalmente nas escolas públicas, experiências bilíngues para surdos realizadas de acordo com as diversas maneiras de se compreender as especificidades das crianças pelos profissionais, sem considerar, muitas vezes, as demandas educacionais e particularidades linguísticas e socioculturais deste alunado.

Para Fávero (2007, p.29) a função da SRM para surdez é de

> Garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; [...] enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Ainda conforme as políticas públicas para o atendimento de alunos com deficiência, para alunos surdos, o trabalho pedagógico deve ser realizado em um contexto bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais (L1) como primeira língua e a Língua Portuguesa (L2) como segunda língua, na sua modalidade escrita.

Damázio (2007) afirma que para que a aprendizagem se efetive, a SRM deve ser planejada e estruturada em momentos didático-pedagógicos distintos:

> 1. Atendimento Educacional Especializado EM LIBRAS;
>
> 2. Atendimento Educacional Especializado para o ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA;
>
> 3. Atendimento Educacional Especializado para o ensino DE LIBRAS.

A questão é repensar o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos que estão na escola regular. Portanto, uma boa ideia é dar elementos para transformar os espaços criados pelo AEE em espaços de convivência surda na escola inclusiva.

A escola ao esclarecer em seu projeto político pedagógico que concepção de aluno surdo adota para desenvolver suas práticas, assim como define o que compreende sobre ensino e aprendizagem, planeja e estrutura uma proposta bilíngue coerente de educação para surdos. Para que uma relação pedagógica se consolide em qualquer espaço e atividade promovida pela escola, é imprescindível que um código comunicativo comum seja estabelecido entre aqueles que integram a instituição e a atividade. No caso da educação de alunos surdos, a língua que permite o estabelecimento de um código comum comunicativo é a Língua Brasileira de Sinais.

Outro aspecto a ser contemplado quando falamos de educação bilíngue, é a diferença entre surdez como deficiência e surdez como marca cultural. Para tanto, retornemos a Resolução nº 4, CNE/CEB 4/2009 para pensarmos os modelos propostos pelo AEE para a educação de surdos.

O AEE conforme previsto no Artigo 2º:

> tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
>
> Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

De acordo com a legislação vigente, o grande eixo que deve articular o AEE é a elaboração e o desenvolvimento de planos de atendimento que eliminem as barreiras ao processo de escolarização, promovendo a acessibilidade do aluno. Para tanto, o professor encarregado dessa função, realiza, primeiramente, um diagnóstico das condições de aprendizagem do aluno a ser atendido, assim como das condições de acessibilidade do meio no qual o mesmo se insere. O objetivo desse levantamento

inicial é buscar formas de prover condições de acesso a esses alunos, à escola (espaço físico) e ao currículo escolar (objetivo mais amplo).

Diante do exposto, verificamos a necessidade de uma reflexão sobre a importância e os ganhos quando a LIBRAS realmente faz parte do cotidiano da escola. Por isso, ela não pode ficar restrita somente para alguns momentos no contraturno, afinal, estaríamos assumindo sua inferioridade, mediante a língua maior que é o Português.

Apostamos que a inclusão e o AEE devem ser ressignificados dentro de uma concepção bilíngue, que potencialize as ações na escola de forma que TODOS de fato conheçam e se utilizem de duas línguas nesse espaço. Afinal, o trabalho com o aluno surdo deve ser assumido pela escola e não somente pelo professor, pelo AEE.

Devemos assumir os papéis e as responsabilidades na construção de um ambiente pedagógico e linguístico favorável para a educação de alunos surdos e ouvintes e pensar a aquisição e desenvolvimento de uma língua, o acesso aos conhecimentos a partir desta mesma língua.

Lacerda (2011), afirma que, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem diferenciar-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, e este atendimento deve complementar/suplementar a formação dos alunos para autonomia e independência na escola e fora dela.

Lacerda diz ainda que,

> [...] políticas de Educação Especial voltadas ao alunado surdo são fundamentais porque suas dificuldades de aprendizagem não são inerentes à condição de surdez. Em geral são secundárias a práticas pedagógicas equivocadas, com propostas educacionais que embora tenham como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento pleno têm lhes causado uma série de limitações – por não considerar sua condição linguística singular, teimam em ensinar os alunos surdos com as mesmas estratégias usadas para alunos ouvintes e esta abordagem tem apresentado resultados pouco satisfatórios. Ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) eles não são leitores e escritores autônomos e não dominam adequadamente os conteúdos acadêmicos (2011, p.5).

À luz dessa perspectiva histórico-cultural, buscamos em Vygotsky (1996) elementos para o entendimento do desenvolvimento. Compartilhamos a ideia de que o desenvolvimento do ser humano é cultural, concebido como resultado de um processo através do qual se relacionam, dialeticamente, quatro planos genéticos que articulam diferentes fatores implicados, a saber, a filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

Ainda segundo Vygotsky (1996), no desenvolvimento humano a linguagem tem um significado importante, pois representa um ganho de qualidade nas funções psicológicas superiores. Assim que ela começa a servir de instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção transforma-se e novas memórias são formadas, novos processos de pensamento são criados. Com esse olhar para a linguagem como instrumento facilitador, mediador do desenvolvimento, Vygotsky descreve e traz, para explicar o desenvolvimento, um conceito muito importante para a perspectiva, a mediação.

Vygotsky (1988) propõe pensarmos que é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos e do significado dos instrumentos que ocorre o contato com a cultura. Sob esse ponto de vista, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no andamento da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

Para Vygostky (1988), a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação. Entendemos que o autor quer dizer que ela permite consolidar, organizar e sistematizar as significações construídas no processo sócio-histórico. Ao interiorizarmos a linguagem, passamos a ter acesso as significações que, por sua vez, fornecerão uma base para que

possamos significar nossas experiências. As significações resultantes constituirão nossas consciências, mediando, desse modo, nossas formas de sentir, pensar e agir.

Cotonhoto (2012) nos lembra do salto qualitativo que a linguagem nos permite enquanto espécie e que se concretiza quando adquirimos não somente a linguagem oral, escrita e dos signos. Refere-se também ao aspecto subjetivo, de como a linguagem/língua nos possibilita constituirmos sujeitos a partir das relações entre nossos pares.

Como Vygotsky (1988), Bakhtin (1999), também identifica o papel da linguagem nos processos mentais e reforça o seu caráter contextual e social. Para este último, a língua e a fala não podem ser pensadas separadamente, pois estão indissoluvelmente ligadas. Fundamentado nisto, quando se analisa que o atraso da linguagem que o surdo experimenta causa danos sociais, emocionais e cognitivos, observase que a linguagem não possui apenas a função comunicativa, mas também a função de organização do pensamento, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cognitivo dos surdos, conforme os autores citados. A partir dessa perspectiva, torna-se possível entender que não é apenas a fala o único meio que o surdo possui para criar significado, mas toda e qualquer forma que envolve significação.

A prática pedagógica na educação bilíngue de Vitória

Nossa análise sobre o papel do AEE para crianças surdas matriculadas em uma escola regular tem como lócus de investigação o CMEI Tristão, situado na região continental de Vitória/ES. A instituição atende crianças de 01 a 07 anos de idade, pois tem uma turma de 1º. Ano do Ensino Fundamental alocada no prédio. No período da investigação, estavam matriculados 6 crianças surdas, com idades entre 4 e 7 anos.

A SRM está localizada no segundo andar do prédio. Divide-se em dois ambientes: um para o atendimento especializado de crianças com manifestações de deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento; e o outro, para o atendimento de crianças surdas, por meio da educação bilíngue.

As seis crianças surdas matriculadas frequentavam a sala de atividade regular no período matutino e o AEE no contraturno. Dessa forma, elas permaneciam na escola até às 16 horas. Das seis crianças, duas frequentavam o grupo 4 (a numeração corresponde a idade da maioria das crianças), duas estavam no grupo 5, uma no grupo 6 e uma na 1ª. Série do ensino fundamental (a criança tinha 7 anos).

O AEE na SRM para as crianças surdas apresentava uma organização e funcionamento diferente da área da deficiência intelectual. Os horários foram definidos conforme o planejamento dos professores bilíngues e dos instrutores surdos.

> Olhá, quando comecei como professora bilíngue do AEE, pensei em organizar o atendimento a partir da minha prática como professora regente. Pois eu sofria muito tendo aluno com deficiência em sala e não tinha apoio e colaboração do professor de educação especial. Por isso, quando fui organizar e estruturar o AEE para os surdos, pensei em um trabalho colaborativo em um período, ajudando a criança e o professor na sala de aula e outro período só com os surdos. Parecia loucura, mas eu acreditava nisso. E deu certo naquele momento que eu tinha só uma criança surda. Era possível acompanhá-la e colaborar com o professor. Hoje precisamos repensar, porque a escola acabou recendo mais crianças surdas e atender a todos está sendo uma missão difícil, mas não impossível (professora Angélica, professora bilíngue do turno vespertino e pedagoga no matutino).

Em uma semana era feito o acompanhamento somente de alunos surdos e na outra semana, eram oferecidas atividades na SRM para crianças surdas e ouvintes. Ou seja, a professora bilíngue e o instrutor acompanhavam as crianças surdas em suas salas de atividade para apoio à criança e ao professor.

No turno da manhã, a professora bilíngue, Rosália e o instrutor surdo, Alcides, preparavam oficinas para ensinar LIBRAS às crianças ouvintes do CMEI. Predominava um trabalho colaborativo dos professores com as professores regentes. Eram realizadas oficinas de contação de história, colagem, jogos por meio das quais as crianças aprendiam

os sinais das situações mais comuns na escola e em casa como, por exemplo, sinais de material escolar, cores, alimentos, meios de transporte, familiares, bichos, entre outros.

> Nosso trabalho com as crianças surdas é ensinar LIBRAS, por isso penso que é preciso um trabalho com elas em outro lugar que não seja a sala de aula para que possam, juntas, aprender o sinal/signo de cada objeto, situação etc. É prioridade que elas saibam se comunicar primeiro em LIBRAS e depois aprendam o português. (Rosália, professora bilíngue do turno matutino).

À tarde, no contraturno, a outra professora bilíngue, Angélica e a instrutora surda, Magda, trabalham individualmente e em grupo, com as crianças, com vídeos, jogos, brincadeiras, contação de histórias e passeios a lugares característicos da cultura capixaba. Além de ensinar a LIBRAS, o ensino do Português como língua escrita também era desenvolvido, principalmente com as crianças de 5 e 6 anos.

Em diferentes momentos, observamos que a dinâmica da educação dos surdos afina-se com o cotidiano da sala de atividade comum. Os movimentos de aproximação entre a professora bilíngue e as professoras regentes facilitavam uma articulação entre o currículo da sala de atividade comum e o que se desenvolve na SRM. Ainda assim, uma professora se posiciona a favor de um trabalho mais específico e acredita no direcionamento do ensino da LIBRAS.

> [...] vejo que muitas vezes essa organização já existente dificulta que a criança aprenda a língua de sinais, porque atendemos mais a sala de aula comum e ficamos pouco tempo com as crianças surdas. Acho que o contraturno somente não é suficiente para a criança aprender a LIBRAS (Rosália, professora bilíngue do turno matutino).

Nas narrativas acima, mesmo sabendo que o AEE para as crianças surdas deve priorizar o ensino de LIBRAS, observamos que Rosália e Angélica procuravam incluir e associar o que era realizado na sala de atividade à proposta do AEE.

Dessa forma, identificamos uma aposta das professoras bilíngues na língua/gem como forma fundamental de interação e significação, aquisição de conhecimentos, formação do sujeito. Logo, percebemos que as professoras entendem que o relacionar com os outros e com as coisas do mundo se dá pela vivência da linguagem, sabendo que é pela e na linguagem que isso se torna possível e se dá interpelado pela/na língua.

Diante da realidade que encontramos hoje com relação à educação dos surdos, como ser um profissional interlocutor? Como trabalhar essa dialogia na sala de aula? Devemos pensar em um espaço configurado para ser lugar de troca, de aquisição/ apropriação de conhecimentos, de negociações constantes entre duas línguas e, questionamos se esse contato com o conhecimento realmente acontece em duas línguas ou ainda prevalece uma língua, a língua portuguesa.

Em relação às crianças pequenas surdas, sabemos da necessidade de garantir a interação com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível e compreender as questões que envolvam a apropriação e o desenvolvimento da linguagem.

Compreendemos que é por meio da linguagem que a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura e, por conseguinte, desenvolvendo-se. Ao interagir com o outro seja ele pai, mãe ou criança, a criança ouvinte e surda vai aperfeiçoando seu sistema sensorial, ampliando do ambiente ao seu redor, o que lhe possibilita atingir alguns níveis linguísticos e cognitivos mais elevados. Tal fato ocorre devido às oportunidades de se envolver em relações sociais próximas a ela, favorecendo que se beneficie de diferentes experiências e aprendizagens. Dessa maneira, as relações sociais passam a ter função mediadora desse processo.

Concordamos que é por meio da linguagem/língua que a criança se constituirá enquanto sujeito sócio-histórico, porque será através dela que a criança irá entrar em contato e se

apropriar das manifestações linguísticas de seu grupo. De acordo com Vygotsky (1996, p. 40)

> "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social".

Torna-se urgente, assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentas às necessidades de sujeitos surdos e, portanto, iniciativas que propiciem o desenvolvimento e uso da LIBRAS no espaço escolar, principalmente na educação básica. Pois enquanto sujeito social, não se deve restringir a preocupação somente à sua socialização, mas também enquanto sujeito que produz e de transformação da sociedade.

Insistimos na importância de discutirmos a surdez na escola e nas políticas públicas, pois ainda nos deparamos com o fato de que a diferença surda não tem sido visibilizada no processo educacional e nas políticas instituídas nos municípios. A lei 10436/2002 e o decreto 5626/2005, bem como os movimentos surdos em prol de uma educação bilíngue ainda não estão sendo destaques das discussões nas secretarias de educação.

Trabalhar a surdez como diferença política é uma possibilidade de não naturalização da diferença. A ideia da surdez como diferença política traz consigo a tensão entre os saberes historicamente constituídos sobre eles. Ao invés de entender a surdez como isolamento, como exclusão, encontrá-la em sua singularidade que não se resume apenas na visão, e sim em certos usos, certas construções históricas, peculiaridades culturais, que

> envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo cultural. (...) As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico. Nos momentos históricos, nos sujeitos. (SKLIAR, 1999, p.11)

Não podemos afirmar que chegamos a conclusões, que sabemos definitivamente algo sobre a surdez porque "cada sujeito entra no fluxo das enunciações do grupo social a

que pertence, se apropria e transforma a voz do outro (negando-a, subvertendo-a, assumindo-a, reproduzindo-a)" (SOUZA, 1998, p. 206). Tentamos compreender as políticas que instituíram esse espaço e, para isso, questionamos o que tem sido proposto. Juntamos a outros saberes e práticas, algumas práticas que nos interpelam, que interpelam o que vem acontecendo, de modo a nos fazer parar e refletir sobre o instituído e o idealizado.

A questão é repensar o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos que estão na escola regular. Portanto, uma possibilidade é oferecer elementos para transformar os espaços criados pelo AEE em espaços de convivência entre surdos na escola inclusiva.

A ideia não é culpabilizar e sim estabelecer reflexões a respeito do assunto: como pensar um espaço, lugar já determinado inclusivo legalmente frente a todos os processos de escolarização, a viabilização e círculos de conhecimentos dentro da sala de aula e também nesse momento do atendimento educacional especializado.

Estas são algumas ideias que surgiram do encontro que a pesquisa nos possibilitou. Encontro com uma prática repleta de significados, ideias, aprendizados, vivências e percepções, que nos faz pensar e acreditar o quão fértil é a Educação, e como as possibilidades se fazem presentes no cotidiano da escola.

Bibliografia

Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9e ª ed. São Paulo: HUCITEC. (Obra escrita em 1929).

Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP.

Brasil. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 de abril.

Brasil. (2005). Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez.. Seção 1, p. 30.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP.

Brasil. (2009). *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.* Ministério da educação. Secretaria de educação especial.

Cotonhoto, L. (2012). A prática curricular na inclusão da criança com deficiência na classe comum na educação infantil: a linguagem em foco. In: *ENDIPE*, XVI, Unicamp. *Anais*.... Campinas, Julho.

Damázio, Mirlene Ferreira Macedo (2007). *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez***.** Brasília: SEESP/SEED/MEC.

Fávero, E. A. G. (2007). *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP.

Lacerda, C. B. F & Góes, M.C.R.de. (org.) (2000). *Surdez: Processos educativos e subjetividade.* São Paulo: Editora Lovise.

Lacerda, C. B. F. de L. (2011). *Atendimento educacional especializado: necessidades educativas do sujeito surdo.* In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática pedagógica na Educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, Nova Almeida- Serra/ ES, 11 a 13 de abril.

Lodi, A. C. B.; Lacerda, C. B. F. (org.) (2009). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação.

Lopes, M. C. (2007). *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ropoli, E. A., et al (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. (v. 1) (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

Souza, R.M.. (1998). *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes.

Skliar, C. (org.) (1998) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação.

_____. (org.) (1999). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.* 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação,.

Vygotsky, L.S. et al. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone.

_____ (1996). *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

GESTÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NOS MOVIMENTOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

SCHOOL MANAGEMENT: PROCEDURES FOR PLANNING AND ORGANIZATION OF MOVEMENTS IN SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

PANTALEÃO, Edson[115]

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

O estudo ocupou-se em investigar, de março de 2007 a maio de 2008, a atuação da equipe de gestão de uma escola pública municipal de ensino fundamental de Vitória-ES/BRASIL. A escola, além da matrícula de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, contava com a organização de um "fórum de famílias de alunos com deficiência". Motivados em compreender como a presença desses alunos interferia nos modos de atuação da equipe de gestão, lançamos como questão central de investigação: como os sujeitos responsáveis pela gestão da escola – pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar – planejavam e organizavam a escola nos movimentos de inclusão dos alunos com deficiência. Fizemos uso da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, participando de reuniões semanais do colegiado do turno matutino; das reuniões de coordenação do "fórum de famílias de alunos com deficiência", bem como dos encontros mensais desse fórum e dos eventos organizados por ele; dos dias de estudo com os colegiados; e das reuniões da equipe de gestão. Para a sistematização dos dados, a observação, os estudos de documentos e as entrevistas foram primordiais. Para as análises dos dados, utilizamos como referência a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller e de Henri Lefebvre. Em nossas análises, focalizamos os modos como os sujeitos integrantes da equipe de gestão, em meio às tensões, conflitos, concordâncias, discordâncias, continuidades e descontinuidades, tomavam decisões e faziam escolhas para suas ações no trabalho pedagógico-administrativo, que se vinculavam aos processos de formação continuada sobre a temática inclusão escolar. Os dados apontam para o fato de que a presença de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento acaba provocando, direta ou indiretamente, movimentos da equipe de gestão para engendrar

[115] Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Educação, Política e Sociedade/Centro de Educação. Integrante do **Grupo de Pesquisa**: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. E-mail: edpantaleao@hotmail.com

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

práticas organizativas escolares para o atendimento à escolarização desses alunos, seja no âmbito de direcionamentos para o planejamento e organização do currículo, seja no encaminhamento de processos de formação continuada. Assim, na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos na escola, estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente. Esse ato de formar formando-se nos processos de gestão vincula-se à constituição do sujeito/gestor nas suas relações sociais. Isso pressupõe a sua implicação na situação e na relação com o "Outro".

Palavras-chave: gestão escolar; inclusão de alunos com deficiência; planejamento e organização da escola.

ABSTRACT

The study took into investigating from March 2007 to May 2008, the performance of the management team of a public school teaching fundamental Vitória-ES/BRAZIL. The school, in addition to the enrollment of students with disabilities and disorders global development, the organization had a "forum for families of students with disabilities". Motivated to understand how the presence of these students interfered modes of operation of the management team, launched as a central research question: how subjects responsible for the management of the school - teachers, shift coordinators and school director - planning and organizing the school movements inclusion of students with disabilities. We made use of the theoretical and methodological perspective of collaborative action research - critical, attending weekly meetings of collegial morning shift; coordination meetings of the "Forum of families of students with disabilities", as well as the monthly meetings of this forum and events organized by him, the days of study with collegiate, and meetings of the management team. For data systematization, observation, studies of documents and interviews were paramount. For data analysis, we used as reference the theory of everyday life of Agnes Heller and Henri Lefebvre. In our analysis, we focus on the ways in which subjects members of the management team, amid the tensions, conflicts, agreements, disagreements, continuities and discontinuities, made decisions and choices made for their actions in teaching and administrative work, which were linked to processes continuing education on the subject school inclusion. The data point to the fact that the presence of students with disabilities and disorders global development ends causing, directly or indirectly, the management team moves to engender school organizational practices to meet the education of these students, either under directions for planning and organizing the curriculum, either in routing processes of continuous formation. Thus, to the extent that the management plan and systematize these processes in school, constituting its own formation is therefore to promote formation are formed simultaneously. This act of form forming management processes linked to the constitution of the subject/manager in their social relations. This implies their involvement in the situation and the relationship with the "Other".

Keywords: school management, including students with disabilities, planning and organization of the school.

INTRODUÇÃO

> O ano passado, quando minha filha começou a estudar aqui na escola, eu não acreditava que fosse possível ela aprender. Eu achava que a N... fosse ficar a vida toda daquele jeito, sem saber nada, nem escrever o nome dela. A professora A... ajudou muito a N... crescer. Eu passei a confiar mais na minha filha. [...]. Mas agora esse ano está diferente. No lugar de caminhar igual a um "peixinho", ela está indo para trás, igual a um "siri". Eu não entendo bem, mas quando vocês estão falando desse currículo, o que fazer para minha filha participar das coisas que acontecem na sala? (SUELI).

O depoimento da Sueli[116], mãe de uma aluna com necessidades educacionais especiais do 5º ano do ensino fundamental, ao apresentar sua preocupação quanto à aprendizagem da filha, apontava para a escola a necessidade de focalizar debates mais profundos sobre o currículo e as práticas pedagógicas desencadeadas diferentemente pelos profissionais da escola.

Na ocasião, no dia 09 de abril de 2008, Sueli participava de um encontro de formação continuada com os professores da escola, que contava com a organização de um "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", desde 2004, do qual Sueli começou a participar no ano de 2007.

Tomando esse episódio como ponto de partida, neste texto, apresentamos reflexões sobre modos de gestão no contexto da escolarização de alunos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento. Nessa direção, compreendendo a escola como espaço possível de materialização de políticas públicas, destacamos tensões, desafios e possibilidades na articulação de diálogos entre famílias, professores e Secretaria de Educação.

[116] Os nomes dos sujeitos são fictícios.

Os debates aqui apresentados são recortes dos resultados de uma pesquisa de doutorado realizada em uma escola pública municipal de Vitória – ES, nos anos de 2007 e 2008[117]. Objetivando discutir a relação entre gestão, inclusão e formação continuada no cotidiano da escola, a pesquisa teve como suporte teórico-metodológico a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008). Ao investigar o cotidiano, envolveu os sujeitos na interpretação e exploração dos fatos/fenômenos para compreendê-los e tentar resolvê-los. Constituiu-se como uma investigação numa perspectiva interpretativa e crítica coletivamente com os sujeitos envolvidos (CARR; KEMMIS, 1988). Investigamos os espaços coletivos da escola para compreender os modos como a equipe de gestão se constituía e desencadeava ações diante das questões emanadas no cotidiano.

Nas próximas seções apresentamos discussões relativas aos espaços de intervenção da equipe de gestão, destacando o "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" como dispositivo de atuação dessa equipe.

ESPAÇOS COLETIVOS POTENCIAIS DE ATUAÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR[i]

Partimos do princípio de que a instituição escolar, por meio do seu trabalho pedagógico e administrativo, pode ser compreendida como um espaço-tempo social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes historicamente sistematizados, bem como valores particulares e outros por ela legitimados. Na escola, acontecem processos de construção de conhecimento, de decisões e escolhas que podem ser desencadeados por movimentos de formação continuada dos profissionais, bem como desencadear esses movimentos. Nesse sentido, ela se configura como um modo social que pode ampliar as capacidades humanas de cada sujeito particular na compreensão de suas próprias subjetividades e de suas relações com os contextos nos quais se insere. Compreendida dessa forma e se configurando como uma agência social na qual todos os cidadãos por ela passam, há que se considerar que pode exercer um importante papel na constituição dos sujeitos que

[117] PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

nela convivem. Entretanto a escola também é espaço onde conflitos e tensões estão cotidianamente presentes nas relações entre os sujeitos, afinal, conforme nos alerta Heller (1992), conflitos e tensões são *circunstâncias sociais* produzidas nas relações sócio-humanas.

É importante destacar que, na vida cotidiana, tanto no espaço escolar quanto fora dele, vivemos corriqueiramente relações, em que estabelecemos contatos com objetos, pessoas, situações e fatos com os quais aprendemos, concordamos e dos quais discordamos, emitindo respostas de toda natureza – com palavras, olhares, gestos e ações. São nessas relações que nos constituímos como pessoas, como humanos e como seres sociais, pois na convivência com o "outro social" podemos conhecê-lo e conhecer a nós mesmos. O conhecimento de si está, numa relação dialética, imbricado no conhecimento do "outro".

Nesse processo de conhecimento de si e do outro, identificamos na escola pesquisada alguns espaços e tempos instituídos, que se configuravam em movimentos de formação continuada e tinham potencial para propiciar tal conhecimento.

A escola dispunha de planejamentos coletivos semanais, em que se reuniam os professores da sala comum, a equipe técnica e os profissionais de apoio[ii]; planejamentos individuais e em pequenos grupos coordenados pelas pedagogas; o fórum de famílias de alunos com deficiência, que proporcionava debates relativos à escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; seminários com as famílias para reflexões sobre o currículo e avaliação da aprendizagem; seminários de formação continuada previstos no calendário pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), os quais aconteciam no interior de cada escola e deveriam ser planejados pela própria escola a partir das suas demandas; e reuniões específicas da equipe de gestão para discussão e tomada de decisões sobre as questões relativas ao cotidiano da escola.

A partir das nossas observações, percebemos que esses espaços e tempos instituídos, e concebidos por nós como potenciais para formação, também se configuravam em espaços de conflitos e tensões que marcavam as relações entre os profissionais. Assim, para se configurarem como espaços-tempos de formação, precisavam ser *provocados*, para serem

mais bem compreendidos e para que os conflitos e tensões se constituíssem em dispositivos de formação continuada.

O dia 09 de abril de 2008, na ocasião da formação continuada, quando Sueli, mãe da aluna do 5º ano do ensino fundamental, indagou os profissionais da escola sobre a aprendizagem da filha e a materialização do currículo, provocou o desencadeamento de reflexões em outros espaços e tempos escolares. Indicou para a escola a preocupação da família quanto à aprendizagem e inclusão do(a) filho(a) nas atividades de sala de aula. Denunciou a descontinuidade do trabalho educativo escolar, apontando a necessidade de se avaliar questões relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas diferentemente pelos profissionais. E, articulado a isso, é pertinente destacar atenção para o planejamento do currículo escolar, vinculado aos pressupostos do projeto pedagógico da escola, que pudesse ser orientador da prática pedagógica dos professores e garantisse a aprendizagem de todos os alunos.

A partir de tais indicativos, cabia a equipe de gestão planejar o processo de escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Para tanto, deveria focalizar aspectos relativos aos recursos materiais e humanos, a relação com as famílias, as relações entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, a organização do currículo, e a formação continuada dos profissionais para potencializar as formas de atuação pedagógica junto aos referidos alunos.

Essas passavam a ser questões a que todos os profissionais da escola precisavam estar atentos, pois a descontinuidade do trabalho educativo escolar produz *circunstâncias sociais* como as narradas e indicadas pela Sueli.

Circunstâncias sociais, nos termos de Heller (1992), são produções das e nas relações entre os sujeitos que, nos processos de regulação e organização, constituem determinadas culturas, a que são submetidos e que, ao mesmo tempo, lhes possibilitam novos processos sociais. Os desejos, esforços e aspirações dos sujeitos podem ser modificados em função dessas circunstâncias sociais, visto que os homens e as mulheres são da vida cotidiana por inteiro.

Suas relações, decisões e escolhas envolvem seus sentidos, sentimentos, emoções, capacidades intelectuais, paixões, ideais, etc., e estão imbricadas nas esferas da vida cotidiana – implicação imediata – e não-cotidiana da vida – como, por exemplo, a elaboração de políticas públicas.

Destaca-se, então, a relevância da atuação da equipe de gestão da escola na sua função política e administrativa, que implica, entre outras coisas, na mobilização e articulação entre o atendimento às demandas da escola e as reivindicações junto à secretaria de educação, para a implementação das políticas e conquistas para a escola. Nesses termos, potencializar os espaços coletivos da escola passa a ser um indicativo de implicação e engajamento político da equipe de gestão diante das questões emergidas no cotidiano escolar. Isso implica em provocar reflexões e atuações mais *genérico-políticas*, para superar a perspectiva *clínica* da atuação pedagógica em episódios isolados no cotidiano da escola, que tem como foco um *trabalho curativo.*

Dos espaços coletivos observados na escola pesquisada, daremos destaque, na próxima seção, ao "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" como tentativa de compreender a atuação da equipe de gestão nesse espaço e aos "rebatimentos" decorrentes dessa atuação no contexto da escola. Afinal, a partir do momento em que a equipe de gestão passou a atuar de maneira sistemática no movimento dos familiares na escolarização do filho com deficiência, diferentes ações e discussões foram desencadeadas tanto nos encontros mensais realizados pelo fórum, quanto nas reuniões semanais do colegiado ou nas reuniões de planejamento da própria equipe.

O FÓRUM DE FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA[iii] COMO DISPOSITIVO DE ATUAÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO

Durante o período da nossa investigação, observamos que, paulatinamente, o envolvimento da equipe de gestão com as questões da inclusão escolar de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento tomava como referência as atividades do fórum.

Queremos dizer com isso que, na nossa percepção, esse fórum se constituía em dispositivo de formação continuada da equipe de gestão e dos professores, no que se referia à elaboração e sistematização de ações e de projetos voltados à escolarização desses alunos.

Analisando a trajetória histórica daquela escola, é possível afirmar que as discussões realizadas nos encontros mensais do fórum influenciavam as decisões a respeito da política de inclusão a ser adotada na escola, nos seguintes aspectos: a quantidade de professores especializados a ser localizada na escola; a organização dos horários dos atendimentos especializados e a organização do reforço escolar para os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; a organização de encontros de formação continuada cuja temática estivesse voltada à inclusão escolar; a garantia da continuidade dos encontros com as famílias desses alunos; a necessidade de compra de materiais e recursos pedagógicos específicos; o número de alunos por sala; a *passagem* para as séries finais do ensino fundamental, etc.

Também é pertinente observar que, em decorrência da existência desse movimento na escola, as questões acerca da escolarização dos referidos alunos ganhavam uma dimensão muito peculiar. Ao mesmo tempo em que a presença e a participação dos pais favoreciam uma aproximação da escola à família, a primeira se via desafiada e questionada por esses pais em relação à garantia da inclusão de seus filhos no cotidiano escolar, haja vista o depoimento da mãe Sueli, descrito no início deste trabalho. Os desafios, respondidos de diferentes formas, implicavam, inevitavelmente, um processo contínuo de ressignificação das práticas de gestão da escola.

Em certa medida, diante desses desafios, a equipe de gestão era provocada para que suas decisões e escolhas fossem pautadas em um processo de hierarquia consciente, para priorizar as demandas desencadeadas a partir da reflexão com as famílias. Nos termos de Heller (1992), essa *mobilidade consciente* de decisão e escolha é a possibilidade da transcendência à individualidade e à particularidade dos profissionais integrantes da equipe de gestão.

Assim, o "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" se constituía em espaço de formação, de troca de experiência e de elaboração da política de inclusão adotada na escola. A partir dos apontamentos de Heller (1977; 1992) e Lefebvre (1968; 1995) sobre a teoria da vida cotidiana, inferimos que a formação continuada, nessa perspectiva, se dá imbricada com um processo de *autoformação*. Imersos no cotidiano, os profissionais que compunham a equipe de gestão não escapavam aos conflitos e tensões inerentes às relações intersubjetivas que estabeleciam com os outros sujeitos. Coordenar debates com os pais, sistematicamente, implicava a tomada de decisões e, portanto, a identificação de ações pedagógicas com os alunos para responder às diferentes expectativas expressas pelos pais e pelos profissionais do ensino. Tornava-se primordial acessar conhecimentos e saberes que respondessem às angústias, dificuldades e desafios que os afetavam no aqui e agora da prática profissional. Mas esses saberes ainda não estavam disponíveis, não estavam dados. Precisavam de certo delineamento, e a equipe de gestão, coordenadora dos processos de formação, precisava, com cada um de seus integrantes em particular, inventar uma compreensão e um tipo de conhecimento/saber que subsidiasse suas atitudes perante a inclusão escolar dos alunos.

Durante o trabalho de pesquisa, em 2007 e 2008, os movimentos coletivos desencadeados na escola, via de regra, reservavam espaço para debates em torno das demandas apontadas pelo fórum de famílias. No dia 14 de maio de 2007, por exemplo, na ocasião de uma formação continuada, cujo tema era projeto político-pedagógico, a professora Eli, representante da equipe de coordenação do fórum de famílias, apresentou o histórico daquele movimento de pais na escola, de 2003 a 2006. Na sequência de sua fala, Eli explicitou o objetivo do fórum para o ano de 2007, argumentando que: "Nosso propósito é sistematizar, no projeto político-pedagógico da escola, os encaminhamentos e deliberações do fórum".

Eli fazia referência às deliberações desencadeadas no "I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência", que aconteceu no final do ano de 2006. Dentre as deliberações, destacava-se a necessidade de: estudo junto à Secretaria de Educação para garantir a diminuição do número de alunos(as) por sala; planejamento do reforço para alunos(as) com deficiência, além do atendimento do professor especializado no Laboratório Pedagógico e na sala de aula

comum; promoção da formação continuada para todos(as) os(as) profissionais que atuavam na escola, reivindicando da Secretaria de Educação a garantia dessa formação; discussão sobre o financiamento da educação no atendimento dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; oportunidade de debate com as famílias sobre o projeto da escola; e garantia da Secretaria de Educação para a contratação de estagiários(as) desde o início do ano letivo, as quais contribuíssem para qualificar a intervenção individualizada do(a) regente com alunos(as).

Dessas questões, é possível observarmos um significativo rebatimento do movimento dos pais nos processos de tomada de decisão e nas escolhas feitas pela equipe de gestão. O propósito de "incluir" as demandas do "fórum" no projeto político-pedagógico da escola fora ganhando significações e sentidos que, em 2007, pareciam escapar a qualquer pretensão da equipe de gestão escolar em negligenciar os "resultados" daquele movimento. A partir do que nos indica Heller (1992), inferimos que as *circunstâncias sociais* delineavam no aqui e agora históricos, os significados e sentidos do fórum no contexto da escola, subsidiando as decisões e escolhas da equipe de gestão a esse respeito. Em outros termos, o fórum conjugava desejos e aspirações cuja manifestação indicava "direções" nas práticas organizativas e de gestão escolar.

Desse fato, vale destacar que, durante a reunião da equipe de gestão, ocorrida no dia 16 de agosto de 2007, Sara, pedagoga do turno matutino, informou que o "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência" aconteceria no dia 27 de outubro daquele ano e que a equipe de coordenação já estava planejando a sua organização. Esclareceu que, na organização desse segundo movimento do fórum, aconteceriam palestras, minicursos e atividades culturais.

Naquela reunião da equipe, Ésio, diretor, e Sara destacaram ainda que, em reunião com a equipe de coordenação do fórum, surgiu a idéia de ampliar o convite para todas as famílias e que o evento aconteceria em dois dias. No primeiro, em 26 de outubro, à noite, poderia haver uma palestra, em que se discutiria, de forma mais ampla, a participação da comunidade e das famílias na escola e, no outro dia, seria focalizada a questão específica das práticas pedagógicas com alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Na ocasião do evento, no folder de divulgação, o fórum foi apresentado nos seguintes termos:

> O Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência visa ampliar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional. Tem como foco de discussão a ênfase nas políticas públicas para a educação inclusiva e a participação da comunidade escolar. Acreditamos que tal iniciativa irá promover o fortalecimento das práticas educativas inclusivas nesta escola (FÔLDER DO EVENTO).

As atividades desenvolvidas no evento tiveram início na noite do dia 26 de outubro, conforme planejado, e na manhã do dia 27 de outubro, teve continuidade com minicursos cujas temáticas referiam-se à gestão escolar; à inclusão social e legislações pertinentes; aos projetos educativos a partir de intervenções pontuais; e aos processos educativos no lar, refletindo sobre o cotidiano familiar. Na parte da tarde, aconteceu uma Mesa Redonda, com a temática "Gestão Escolar e Políticas Educacionais Inclusivas".

O evento esteve em foco em diversos momentos do cotidiano da escola. Na trajetória do seu planejamento, a partir das definições nas reuniões da equipe de coordenação do fórum, durante os meses de agosto, setembro e outubro, Sara e Ésio mantiveram contatos e negociações permanentes com a Secretaria Municipal de Educação, de maneira que conseguissem o financiamento daquele evento da escola. Em outros momentos, durante as reuniões semanais dos colegiados, o evento também fora insistentemente divulgado e, posteriormente, avaliado.

Vale destacar, ainda, que esses momentos também se constituíram em espaços de tensões e conflitos no cotidiano da escola no que se referia às concepções e modos como deveriam tomar decisões e fazerem escolhas. Um aspecto que nos possibilita refletir é a forma como os sujeitos se constituem, intersubjetivamente, nas relações profissionais diante dos conflitos e diante das divergências de concepções. Percebemos que aquela equipe de gestão, peculiarmente, recorria à legitimação de certa autoridade da instância *Conselho de Escola* nas decisões no movimento de gestão pedagógica e administrativa.

Algumas problematizações podem ser feitas a partir do que observamos na escola pesquisada: constatamos formas diferenciadas dos profissionais perceberem as possibilidades e oportunidades de formação continuada nos movimentos da escola. Assim, quais eram suas implicações nos Grupos de Trabalhos que constantemente eram formados na escola? Havia uma percepção sobre a dimensão política desses movimentos de formação? Destacamos que essas se constituíam questões que precisavam ser integradas nas reflexões da equipe de gestão e contempladas em suas ações no plano de trabalho anual.

Além dessas questões e tensões, outras que dizem respeito à escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento foram alvo de debate, de encaminhamento e de aprendizagens, pela via do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência". Diretamente vinculada à política de inclusão escolar adotada no sistema municipal, uma primeira questão diz respeito à organização dos atendimentos especializados a esse grupo de alunos.

Em 2007, a proposta encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) às escolas destacava a necessidade de a escola, pela via da equipe de gestão, organizar e coordenar o serviço de apoio à escolarização do aluno com "necessidades educacionais especiais"[118]. Essa temática, debatida mais explicitamente no primeiro e no segundo encontro mensal do fórum de famílias, provocou desdobramentos e novas discussões nos outros encontros desse fórum ao longo de todo o primeiro semestre de 2007.

A proposta reconhecia a importância de o professor especializado atuar colaborativamente em classe comum. Isso trazia implicações para o trabalho da equipe de gestão escolar, já que esta deveria organizar e coordenar o serviço de "educação especial". Os pedagogos deveriam

[118] Em 2006, a política adotada pelo sistema municipal para a organização e coordenação do serviço de apoio à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desevolvimento e altas habilidades/superdotação contava com uma coordenação de Laboratório Pedagógico. As equipes de gestão das escolas pouco envolvimento tinham nesse processo.

[118] Avaliação interna da escola se constituiu em um processo de avaliação articulado às atividades da pesquisa de doutorado, no decorrer do ano de 2007, envolvendo todos os segmentos da escola.

estabelecer horários e acompanhar as atividades realizadas pelos professores especializados, cuja função não se restringia aos atendimentos em espaço próprio. De acordo com a proposta da SEME, o professor especializado deveria participar de planejamentos com os professores do ensino comum, propondo questões e subsidiando o trabalho em sala de aula. Em diferentes momentos, observamos que a pedagoga Sara buscava um diálogo com esses profissionais e os trazia para os planejamentos dos professores que contassem com alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em suas turmas.

Contudo, os alunos continuavam sendo retirados de suas aulas *comuns* para os atendimentos especializados. Os pais participantes dos encontros mensais do Fórum questionavam esse fato e indicavam a necessidade de os alunos serem atendidos no contraturno. Essa solicitação provocaria mudanças mais profundas na dinâmica dos atendimentos. Em princípio, era consenso, entre os profissionais do ensino, que seria inviável oferecer atendimento educacional especializado no contraturno. Então, as demandas dos pais provocavam a necessidade de ressignificar essas *crenças*. Diante das novas demandas que emergiam para a equipe de gestão, Sara e a professora Eli propuseram que, no quarto encontro do fórum em 2007, fosse realizada uma *roda de conversa com os professores especializados.* Nessa ocasião, esses professores dariam retorno aos pais acerca do trabalho que vinham fazendo. Nesse encontro, também definiriam melhor a questão do horário de atendimento: se no próprio turno de estudo ou no horário oposto ao da classe comum (contraturno). De fundo, não tinham muita clareza quanto às vantagens de os alunos retornarem à escola no horário da tarde e, então, consideravam necessário discutir um pouco melhor essa questão. Era fundamental, para os profissionais, que os próprios pais definissem o que consideravam ser melhor para os seus filhos, mas também era importante que eles se responsabilizassem e garantissem a frequência dos filhos aos serviços especializados oferecidos na escola.

De toda forma, caminhavam sob a perspectiva de que o melhor horário de atendimento especializado seria no próprio turno de estudo do aluno. Nos termos de Heller (1992), pautavam suas decisões e escolhas numa hierarquia espontânea, pois as crenças, mesmo que fossem questionadas e negadas por aqueles que se beneficiariam dos serviços de apoio especializado, permaneciam inabaladas.

A partir das discussões ocorridas nos encontros mensais do fórum, definiram que os atendimentos especializados no contraturno seriam iniciados no segundo semestre de 2007. Mas isso se deu somente a partir de maio de 2008, quando os atendimentos especializados e o reforço escolar de Português e de Matemática compunham, junto com outras atividades, as ações do "Programa de Educação em Tempo Integral".

No encontro do fórum realizado em novembro de 2007, a pedagoga Sara ressaltou a expectativa da escola de que, no ano de 2008, os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento pudessem, finalmente, participar de atividades do reforço escolar. Dizia isso se referindo à negociação feita com a SEME para garantir a implementação das atividades do "Programa de Educação em Tempo Integral" na escola. Segundo informação da Sara:

> As escolas serão organizadas por região. Para cada escola será reservado um total de quarenta vagas por turno. A SEME vai contratar profissional para coordenar essas atividades. Serão 40 alunos fazendo várias atividades no formato de oficinas, jogos, cursos de informática, dança, música, inclusive teremos oficinas de alfabetização. Quando eles [fazendo referência aos profissionais da SEME] nos falaram dessa proposta, logo lembramos das reivindicações do fórum de que os alunos com necessidades especiais deveriam participar de atividades de reforço e de outras ações e projetos diferenciados, então colocamos isso como condição: "Aceitamos o programa, desde que os alunos com necessidades especiais sejam incluídos". O gerente de Ensino Fundamental aceitou imediatamente e considerou inovadora nossa solicitação.

No debate, a Srª Rívia, mãe de uma aluna surda do 9º ano do ensino fundamental, lembrou a importância de oferecer reforço de Matemática, pois, segundo ela: "tem muitos alunos com dificuldade em Matemática e acabam não sendo atendidos".

No início de 2008, a inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento nas atividades do "Programa de Educação em Tempo Integral" constituía-se em defesa explícita da equipe de gestão da escola. Assim, por solicitação da SEME, a equipe de coordenação do fórum e a equipe de gestão da escola participaram, com o Gerente do Ensino

Fundamental e com a Coordenadora do Serviço de Educação Especial, de uma reunião cuja pauta se referia à inserção das oficinas de matemática – conforme indicado pela Srª Rívia – e à inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento nas atividades do referido programa. Mesmo com todos os debates acerca da concepção e da defesa, por parte da equipe da SEME, de que o programa destinava-se aos estudantes em situação de risco social, ambas as solicitações tiveram sucesso, inclusive, a escola pôde contar com um aumento do número de vagas para as suas atividades, de quarenta para sessenta por turno.

Com esse posicionamento político, na nossa percepção, a equipe de gestão da escola assumia, paulatinamente, o lugar de *mobilizadora política* dos espaços de reflexão na escola e com a Secretaria de Educação, dando visibilidade às insatisfações que marcavam a realidade da escola. Assim, buscava a implementação de políticas que contribuíssem com o trabalho educativo escolar.

Ainda em 2007, atenta às dificuldades tanto dos professores, quanto da própria equipe de gestão em organizar e coordenar situações favoráveis às aprendizagens escolares dos alunos, Sara propôs a organização de outras duas *rodas de conversa*. A primeira envolvendo os professores das séries finais, e a segunda envolvendo os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa estratégia se constituiu em possibilitar um contato mais direto entre os pais e os professores do ensino comum, o que atendeu a uma solicitação bastante recorrente entre os pais que desejavam dialogar sobre as dificuldades e sobre as potencialidades dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

No diálogo que envolveu os professores das séries finais do ensino fundamental, a não-aprendizagem e as dificuldades do trabalho desenvolvido em sala de aula se constituíram em aspecto central das falas. Com os professores das séries iniciais, a tônica foi a necessidade de uma maior aproximação entre pais e professores, a garantia das condições objetivas para a inclusão escolar e a organização dos tempos e das atividades em sala de aula.

Os debates suscitados nas rodas de conversa, associados aos indicativos presentes na "avaliação interna da escola"[iv], provocaram na equipe de gestão um movimento de organização de um dia de formação continuada na escola, em abril de 2008, tendo como pauta "Currículo escolar na perspectiva inclusiva". Conforme destacado no início deste texto, o encontro contou com a participação das famílias. O objetivo da formação era provocar nos profissionais reflexões sobre currículo e inclusão escolar, a fim de que pudessem elaborar o plano curricular da escola. Esse trabalho teve rebatimento nos planejamentos semanais dos professores, quando procuraram articular atividades que fossem comuns para todos os alunos na sala de aula. Compreendemos que esse modo de atuação da equipe de gestão propiciava condições favoráveis para a melhoria da qualidade do ensino para o atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Associado a isso, um dos desafios apontados pela pedagoga Sara era envolver todos no processo de gestão da escola. Destacou que, na reunião do Conselho de Escola em outubro de 2007, um dos indicativos foi potencializar mais a atuação do Conselho, a fim de:

> Dinamizar os movimentos de gestão da escola [...] pensando um novo conceito de gestão, onde todos e cada um no seu segmento possam discutir as questões que contribuam para o funcionamento da escola. Cada segmento poderá se reunir uma vez por mês para pensar seus trabalhos de modo a contribuir e qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Como nossas funções podem contribuir com esse processo [...].

Em continuidade a esses movimentos, o propósito da escola era que, em setembro de 2008, fosse realizado o "III Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência". Para esse terceiro evento, a equipe de gestão e a coordenação do fórum tinham contactado famílias e profissionais de outras escolas, a fim de ampliar os debates acerca das políticas e da escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Finalmente, o evento foi realizado nos dias 19 e 20 de setembro daquele ano. Teve como destaques os seguintes objetivos: possibilitar o debate sobre as políticas públicas na educação inclusiva; oportunizar o diálogo entre a comunidade escolar, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios, no contexto educacional; e encaminhar, para a Secretaria Municipal de Educação propostas de políticas públicas de inclusão para o ano de 2009. No evento

aconteceu uma mesa redonda com a participação de representantes do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, da coordenação do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", da coordenação do fórum de famílias de outra escola da rede municipal de Vitória e do Conselho Estadual de Pessoas com Deficiência.

As questões que sistematizamos até aqui nos permitem inferir que as *circunstâncias sociais* às quais a equipe de gestão estava submetida, com a organização do fórum no contexto da escola, possibilitavam e impulsionavam processos de produção de conhecimentos/saberes sobre os modos de inclusão escolar. Paulatinamente, os integrantes da equipe de gestão foram assumindo como suas as demandas dos pais e também daqueles profissionais que insistiam sobre a necessidade de mudanças na escola. Assim, a presença dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento provocou, na escola e na equipe de gestão, certo nível de implicação.

Mesmo que não imediatamente, a equipe de gestão aceitava as indicações dos pais de que o atendimento especializado aos alunos deveria acontecer no contraturno. Começaram a perceber que os encontros do fórum precisavam acontecer nos três turnos da escola, de modo a envolver mais profissionais, e que os referidos alunos precisavam participar das atividades oferecidas no "Programa Educação em Tempo Integral". Percebemos, aqui, conforme destaca Lefebvre (1995), uma ação mútua, um movimento dialético, no qual as ações e mediações do gestor escolar assumiam diferentes significados e sentidos a partir dos desdobramentos e das "respostas" dadas aos demais profissionais do ensino e aos pais dos alunos. Pela via das *circunstâncias sociais*, provocadas pela organização do fórum, gestores, pais e demais profissionais do ensino encontravam "saídas" e chegavam a sistematizar as soluções para o que lhes afetava. Em outros termos, formavam e se autoformavam *processualmente*.

As mudanças de atitudes da equipe de gestão e a construção de novas e outras crenças acerca das possibilidades de organizar a escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento evidenciam a incompletude do "ser social". Na vida cotidiana, os sentidos, os sentimentos, as emoções, as capacidades intelectuais e as ideologias estão em jogo. Mesmo que nenhuma dessas capacidades possa realizar-se em toda sua intensidade, elas

delineiam os contornos das mudanças nas crenças dos sujeitos sobre si e sobre os outros nos processos sociais que compartilham. Isso institui processualidade nas práticas profissionais dos sujeitos na vida cotidiana.

PROCESSUALIDADE DA ATUAÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO NA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS FINAIS

Com o nosso propósito, neste texto, procuramos descrever e analisar os movimentos da *escola* na dinâmica das suas relações cotidianas, mais especificamente, focalizamos os modos como os sujeitos integrantes da equipe de gestão, nas suas decisões e escolhas, desencadeavam ações para o trabalho pedagógico-administrativo vinculados aos processos de formação continuada que tiveram como eixo a temática inclusão escolar.

É pertinente, neste momento, destacar alguns apontamentos e considerações que foram possíveis. Primeiramente, gostaríamos de reiterar a necessidade de compreender a *escola* como espaço vivo, processual, com continuidade e descontinuidade no *enredo* da vida cotidiana. Os diversos movimentos que a escola engendra são implicados nas relações sociais dos sujeitos, envolvendo suas particularidades, individualidades e genericidade. Consideramos que esses movimentos precisam estabelecer constantes *diálogos* com os órgãos centrais dos sistemas de ensino na implementação de políticas públicas para a educação. Uma das grandes tensões que vivemos no cotidiano escolar vincula-se a essas políticas. O atendimento às condições concretas de funcionamento da escola vincula-se às relações com as ações dos órgãos centrais de ensino.

Destaca-se, então, a relevância de se falar de gestão escolar, inclusão e formação continuada. Nosso estudo investigou, e neste texto destacamos a atuação de uma equipe de gestão vinculada aos processos de formação continuada no cotidiano da escola, evidenciando que essa formação necessita de mediações e estabelecimento de relações com seus pares de trabalho. Entretanto ressaltamos que esses processos desencadeados no interior da escola pelos próprios sujeitos são importantes e necessários, mas não podem se esgotar em si

mesmos, pois não são suficientes para a garantia de uma formação consolidada em bases teóricas que contribuam para a constituição profissional, uma vez que são formações pontuais. Com isso, destacamos o fato de que a formação inicial precisa ser mais bem consolidada, e a responsabilização do sistema de ensino para com a formação continuada dos seus profissionais não pode ser esquecida. Cabe à gestão do sistema mobilizar e articular meios para contribuir com a gestão das escolas na concretização desse propósito. Assim, consideramos os indicativos de que é preciso intensificar mais estudos na área da formação de gestores escolares, tanto no âmbito da formação inicial junto às Instituições de Ensino Superior, quanto da formação continuada, focalizando ações dos sistemas de ensino.

Finalmente, para as nossas últimas considerações, evidenciamos que a presença de alunos com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento provoca, direta ou indiretamente, movimento da equipe de gestão para engendrar práticas organizativas escolares que tenham como foco a escolarização e a aprendizagem desses sujeitos, seja no âmbito de direcionamentos para o planejamento e organização do currículo, seja no encaminhamento de processos de formação continuada. Na história da escola pesquisada, a organização e consolidação do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" acabou potencializando as direções da equipe de gestão para o atendimento a essas questões.

Na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos na escola, estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente. Esse ato de formar formando-se nos processos de gestão vincula-se à constituição do sujeito/gestor nas suas relações sociais. Isso pressupõe a sua implicação na situação e na relação com o "outro".

REFERÊNCIAS

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza:** la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 139-159.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1968.

_____. **Lógica formal, lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO[119]

PUBLIC POLITICS AND IMPLICATIONS IN THE PERTAINING TO SCHOOL TRAJECTORY OF THE CITIZEN OF THE SPECIAL EDUCATION IN THE STATE OF THE SPIRIT SAINT

PANTALEÃO, Edson[120]

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo[121]

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

Alguns estudos desenvolvidos sobre a educação especial no Estado do Espírito Santo-Brasil (CASTRO et al., 1987; JESUS et al., 1992; JESUS et al., 1999; JESUS et.al., 2012), apontam para a necessidade de discussões sistemáticas sobre as políticas públicas e a trajetória escolar dos alunos sujeitos dessa modalidade de educação. Os resultados

[119] Este estudo se constitui parte do projeto de pesquisa "Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum" realizado no período 2011-2012, financiado pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Coordenado pela Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus, Bolsista Pq-CNPQ 2010-13.

[120] Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Educação, Política e Sociedade/Centro de Educação. Integrante do **Grupo de Pesquisa**: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. E-mail: edpantaleao@hotmail.com

[121] Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo/Departamento de Educação, Política e Sociedade/Centro de Educação. Integrante do **Grupo de Pesquisa**: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. E-mail: rsobrinho2009@hotmail.com

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

desses estudos evidenciam fragilidades apresentadas pelos sistemas de ensino e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial, tanto nos municípios capixabas, quanto nas Superintendências Regionais de Educação do Estado do Espírito Santo. Com o propósito de aprofundar esse debate, neste texto temos como objetivo refletir sobre as políticas públicas e suas implicações na trajetória escolar dos alunos sujeitos da educação especial matriculados nas escolas de Educação Básica do Estado do Espírito Santo. No aspecto metodológico do trabalho, fizemos um recorte temporal a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9394/96) para o estudo de documentos oficiais do Estado do Espírito Santo, relativos ao financiamento da educação especial, às parcerias entre o Estado e as instituições filantrópicas de caráter privado, e ao número de matrículas dos alunos atendidos pela educação especial. Os documentos oficiais estudados explicitaram os investimentos públicos destinados à área de educação especial numa perspectiva inclusiva, focalizando os aspectos concernentes à formação de professores e ao atendimento educacional especializado. Para as discussões teóricas, tomamos como referência a literatura sobre as políticas públicas em Educação Especial. Dos resultados encontrados nos documentos analisados, destacamos a ausência de um pronunciamento mais explícito acerca da constituição de políticas articuladas inter setorial e entre secretarias, no oferecimento de serviços qualificados às demandas das pessoas com deficiência, bem como a necessidade de um *financiamento público em Educação Especial* que amplie a atuação do Estado e qualifique as intervenções dos gestores públicos da Educação Especial.

Palavras-chave: políticas públicas; educação especial; financiamento da educação; trajetória escolar.

ABSTRACT

Some studies developed on the special education in the State of the Spirit Saint-Brazil (CASTRO et al., 1987; JESUS et al., 1992; JESUS et al., 1999; et. al JESUS., 2012), point with respect to the necessity of systematic quarrels on the public politics and the pertaining to school trajectory of the pupils citizens of this modality of education. The results of these studies evidence fragilities presented for the systems of education and the professionals who answer for the management of the Special Education, as much in the person from de state of Spirit Saint cities, how much in the Regional Supervisions of Education of the State of the Spirit Saint. With the intention to deepen this debate, in this text we have as objective to reflect on the public politics and its implications in the pertaining to school trajectory of the pupils registered citizens of the special education in the schools of Basic Education of the State of the Spirit Saint.

In the methodological aspect of the work, we made a secular clipping from the publication of the Law of Lines of direction and Bases of the National Education of 1996 (LDBEN nº 9394/96) for the official document study of the State of the Spirit Saint, relative to the financing of the special education, to the partnerships between the State and the philanthropic institutions of private character, and to the number of school registrations of the pupils taken care of for the special education. The studied official documents made explicit the public investments destined to the area of special education in an inclusive perspective, focusing the concerning aspects to the formation of professors and the specialized educational attendance. For the theoretical quarrels, we take as reference literature on the public politics in Special Education. Of the results found in analyzed documents, we detach the absence of a more explicit uprising concerning the constitution of articulated politics sectoral inter and between secretariats, in the offering of qualified services to the demands of the people with deficiency, as well as the necessity of a public financing in Special Education that extends the performance of the State and characterizes the interventions of the public managers of the Special Education.

Word-key: public politics; special education; financing of the education; pertaining to school trajectory.

INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar" têm buscado compreender as políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo, com o intuito de problematizar os processos de escolarização dos alunos sujeitos dessa modalidade de educação. No último estudo realizado entre os anos de 2010 e 2012, abordamos as políticas de Educação Especial investigando questões atravessadoras na relação entre as instituições especializadas e as escolas comuns, e analisando a política educacional de atendimento praticado nas instituições especializadas em Educação Especial (APAE e PESTALOZZI).

Alguns indicadores têm balizado nossas investigações. Desses, dois que aqui destacamos, focalizam o direito à educação, e a aposta positiva no processo de

escolarização e na educabilidade de todos os sujeitos. O primeiro indicador, articulado aos direitos sociais, corrobora o princípio de que os direitos dos homens são uma construção histórica, emergidos gradualmente "das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem" (BOBBIO, 2004, p. 51). Nesse sentido, são suscetíveis à mudança e ampliação.

No contexto da legislação educacional brasileira, a Educação Básica aparece, conceitualmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96), como direito do cidadão e dever do Estado. Fato esse que amplia a possibilidade do exercício da cidadania no país, que nas últimas décadas foi iniciado, com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), quando declara, no âmbito dos direitos educacionais, os deveres do Estado em relação à educação, mais especificamente, ao "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A legislação nacional vem impulsionando a expansão do atendimento escolar aos sujeitos da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), definindo a classe comum e a escola regular como *lócus* da matricula desse grupo de alunos. Dessa maneira, têm sido direcionadas ações para que as escolas de Educação Básica se configurem em espaços inclusivos, demandando além da reorganização das ações pedagógicas e educativas, outra base filosófica e arquitetônica, para que os alunos tenham acesso, permanência e ensino de qualidade no contexto escolar, a fim de garantir sua aprendizagem.

Nessa direção, há que se superar a crença de que atendimentos clínicos e terapêuticos são mais necessários que a escolarização. Isso nos remete ao segundo indicador que tem orientado os estudos do grupo de pesquisa, qual seja: a aposta positiva no processo de escolarização e na educabilidade de todos os sujeitos. É nessa perspectiva que o movimento de escolarização deve garantir o direito a todos, não só de acesso e permanência na escola, com (re)estruturação curricular, pedagógica e arquitetônica;

mas, de aprendizagem com qualidade social. Considerando os processos de constituição de subjetividades, é que acreditamos que toda criança, todo homem e mulher, todo sujeito é *educável*. Sobre essa questão, Meirieu (2005, p. 43) destaca o fato de que "a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão".

É a partir desse debate que, neste texto, objetivamos **refletir sobre as políticas públicas e suas implicações na trajetória escolar do sujeito da educação especial no Estado do Espírito Santo.** Consideramos o período pós LDBEN 9394/96 para compreender melhor as questões e tensões que narram o contexto atual no âmbito das políticas públicas em educação especial no Espírito Santo, particularmente aqueles aspectos que dizem respeito aos investimentos do Estado na formação de professores e no oferecimento de recursos pedagógicos qualificados para atender às necessidades dos alunos sujeito da educação especial.

No levantamento, organização e sistematização dos dados do estudo, elegemos a metodologia de pesquisa do tipo etnográfico. Para a elaboração deste texto, optamos, num primeiro momento, pelo caráter exploratório da pesquisa que nos possibilita, conforme argumentos de Gil (1994), esclarecer, modificar e desenvolver conceitos e ideias, a fim de formular problemas ou problematizar situações que impulsionam novos estudos. Nessa perspectiva, estudamos documentos oficiais publicados pelo governo do Estado que explicitaram os investimentos públicos destinados à área de educação especial numa perspectiva inclusiva, focalizando os aspectos concernentes à formação de professores e ao atendimento educacional especializado. Procuramos identificar nesses documentos o tipo de atendimento e o número de alunos sujeitos da educação especial matriculados em escolas comuns e em escolas especiais, bem como as despesas do Estado com essa modalidade de educação, considerando período em estudo.

Num segundo momento, sistematizamos os dados produzidos a partir dos resultados da pesquisa que focalizou a relação entre as instituições especializadas (APAE e PESTALOZZI) e as escolas comuns.

A seguir apresentamos o processo metodológico da pesquisa, seguido dos dados e as análises que sistematizamos no estudo.

PROCESSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Neste estudo, optamos pela metodologia de pesquisa do tipo etnográfico. Essa abordagem permite conhecer o particular, "[...] considerando todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas" (ANDRÉ, 1995, p. 17). Assim, buscamos promover um contato direto com o campo de investigação, utilizando-nos de dispositivos que ampliassem nosso olhar sobre os processos e as relações que ali se instituem.

Vale destacar que esse tipo de pesquisa apresenta natureza descritiva, cuja principal preocupação centra-se no significado que as ações e os acontecimentos possuem para as pessoas e os grupos estudados. É nesse sentido que, para André (1995, p. 29), "[...] O pesquisador deve tentar aprender e retratar essa visão pessoal do participante".

No caráter exploratório da pesquisa, com o propósito de esclarecer, modificar e desenvolver conceitos e ideias, a fim de formular problemas ou problematizar situações que impulsionam novos estudos (GIL, 1994), estudamos documentos oficiais publicados pelo governo do Estado para conhecer os investimentos públicos destinados à área de educação especial numa perspectiva inclusiva, principalmente, nos aspectos referentes à formação de professores e ao atendimento educacional especializado.

No trabalho de investigação tivemos como sujeitos da pesquisa: membros da equipe pedagógica das instituições especializadas (coordenador pedagógico, pedagogo, supervisor); docentes e profissionais da área clínica que atuam nas instituições; profissionais da área de gestão de recursos financeiros e/ou presidentes e familiares

(pai, mãe ou responsável) das pessoas beneficiadas pelos serviços das instituições especializadas.

Fazendo um recorte da pesquisa: "Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especializada e escola comum", o estudo se constituiu com cinco instituições especializadas, localizadas na jurisdição da SRE de Barra de São Francisco, envolvendo os municípios de Barra de São Francisco, Ecoporanga, Mantenópolis, Águia Branca e Água Doce do Norte. Focalizou 80% das instituições dessa região, sendo uma APAE e quatro Pestalozzi's.

Considerando os propósitos desta pesquisa, na dinâmica de coleta dos dados foram utilizados como ferramenta: grupos focais; questionários; visitas às instituições; e, entrevistas coletivas semiestruturadas.

Esses instrumentos e procedimentos foram desenvolvidos em dois momentos, a saber:

No **primeiro momento**, realizamos grupo focal envolvendo representantes das cinco instituições especializadas: 1 profissional da equipe pedagógica responsável em planejar e organizar os processos educativo-formativos dos alunos e o envolvimento da comunidade local nesses processos; 1 docente com experiência prolongada na instituição; 1 profissional da área clínica; 1 profissional em atuação na área de gestão de recursos financeiros da instituição e/ou o presidente da instituição especializada.

No **segundo momento de coleta de dados** fizemos entrevistas coletivas envolvendo profissionais de duas instituições.

Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. Com base em Bardin (1977) e Trivinos (1987), essa técnica nos oferece a possibilidade de investigar um objeto ou problema de pesquisa tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação.

A partir das indicações de Elias (2001), tentamos uma história que nos auxilie "capturar" a "direção" e nessa, as mudanças, as continuidades e descontinuidades nas políticas públicas em educação especial. Nesse "desenho", considerando os anos que se seguiram à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de

número 9394/96, acessamos diferentes publicações oficiais, dados do censo escolar e aqueles documentos que revelam as despesas em educação especial pelo Estado do Espírito Santo no período de 2000 a 2010. Nossas análises tomam como referência a literatura que versa sobre as políticas públicas em Educação Especial.

PROBLEMATIZANDO A HISTÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO

Iniciamos com o conteúdo da Lei 9.620, de 11 de janeiro de 2011 que altera a redação da Lei 8958, de 18 de julho de 2008 e que nos coloca, imediatamente, no fluxo de tensões que marcam o contexto da educação especial no Espírito Santo atualmente.

> **ART 1º** Fica assegurado **o direito de matrícula** às pessoas com deficiência nas escolas estaduais mais próximas de suas residências, **independentemente de existência de vaga ou de lista de reserva.**
>
> [...]
>
> **ART 4º** As escolas onde estiverem matriculadas pessoas com deficiência **garantirão a permanência dessas, priorizando como meta a adequação de seus espaços físicos** para os devidos acolhimentos, de acordo com a conveniência e oportunidade da administração pública (grifo nosso).

Esta Lei evidencia, em certa medida, um salto qualitativo na consideração dos direitos sociais das pessoas com deficiência e parece responder às reivindicações e lutas desenvolvidas por essas pessoas nos últimos anos.

Mas, assegurar tal direito "[...] independentemente de existência de vaga ou de lista de reserva [...]" na escola, conforme evidencia a Lei 9620, implica importantes desdobramentos do ponto de vista da gestão escolar que não podem ser ignorados. Implica planejar o espaço e as condições de aprendizagem do *futuro* aluno - em qual

turno? Qual série? Qual turma? Qual o número de alunos já matriculados nessa escola e na sala de aula na qual o aluno com deficiência será inserido? Qual professor? Com qual qualificação? Quais recursos financeiros disponíveis?

Na nossa compreensão e expectativa, com esta Lei o governo do Estado do Espírito Santo se coloca perante o desafio de tomar para si a responsabilidade pela oferta a todos de um direito social, que nas sociedades recentes, tem se constituído em "[...] condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania" (OLIVEIRA, 2001, p. 15). Tensões nada desprezíveis se colocam à frente. Por um lado, tal empreitada supõe romper com as políticas públicas educacionais de natureza eminentemente econômica que, no curso das últimas décadas, justificaram o fato de o Estado assegurar o direito social do cidadão com deficiência, a partir do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, e às organizações não-governamentais (VIEGAS; BASSI, 2009). Por outro lado, há que superar as políticas governamentais que, focalizando o aumento quantitativo de alunos com deficiência no ensino comum, se descuida da ampliação de recursos financeiros para a área da educação especial, bem como do oferecimento de apoio e de serviços específicos e qualificados às demandas educativas desses alunos na escola comum.

O estudo desenvolvido por Viegas e Bassi (2009) reforça nossa percepção de que, em nível estadual, até a promulgação da LDBEN 9394/96, tivemos uma grande centralidade das instituições especializadas no atendimento às demandas educativas das pessoas com deficiência, associado a uma ativa participação na condução das políticas públicas em Educação Especial em nosso Estado.

Observa-se um franco apelo às questões individuais que endossa a relevância da parceria do Estado com a sociedade civil. Os dados do censo escolar nos oferecem o cenário de matrícula de alunos, sujeitos da educação especial, entre os anos de 1998 e 2000. Tais dados foram sistematizados nas tabelas I e II.

Tabela I – MOVIMENTO HISTÓRICO DO TIPO DE ATENDIMENTO E DO NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM **ESCOLAS COMUNS** DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO de 1998 a 2000.

Ano	**Rede Escolar**	**Nº Alunos Com Apoio**				**Nº Alunos Sem Apoio Pedagógico**		**Nº Total de Matrícula**	
		Classe Especial		Sala de Recurso					
		Nº Aluno	Nº Esc.	Nº Aluno	Nº Esc.	Nº Aluno	Nº Escola		
1998	Estadual	621	48	80	11	93	14	**794**	**1409**
	Municip.	111	8	139	41	292	64	**542**	
	Privada	13	3	10	1	50	8	**73**	
1999	Estadual	375	30	323	30	250	71	**948**	**2579**
	Municip.	118	12	773	59	481	79	**1372**	
	Privada	86	4	3	2	170	28	**259**	
2000	Estadual	396	31	1420	59	559	146	**2375**	**4054**
	Municip.	93	9	742	69	600	146	**1435**	
	Privada	-	-	9	2	235	49	**244**	

Fonte: Censo Escolar - SEDU/GEIA/SEE

Dos dados expressos na tabela I destacamos o crescimento de matrículas de alunos, sujeitos da Educação Especial, em escolas comuns pertencentes à rede pública – municipal e estadual. Em 1998, tínhamos um total de 1.336 matrículas. Em 2000, o número de matrículas chegou a 3.810, nessas escolas. Desses dados, vale destacar a redução de matrículas em classes especiais e o aumento em classes comuns com apoio pedagógico em salas de recursos, e também em classes comuns sem apoio pedagógico.

Tabela II – MOVIMENTO HISTÓRICO DO TIPO DE ATENDIMENTO E DO NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM **ESCOLAS ESPECIAIS** NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO DE 1998 A 2000.

Ano	Rede Escolar	Nº de Escolas	Localização		Nº Total de Alunos Matriculados	
			Nº Alunos em Escolas Urbanas	Nº Alunos em Escolas Rurais		
1998	Estadual	3	228	-	**228**	**6061**
	Municipal	3	32	-	**32**	
	Privada	61	5312	489	**5801**	
1999	Estadual	3	324	-	**324**	**6705**
	Municipal	2	37	-	**37**	
	Privada	58	5994	350	**6344**	
2000	Estadual	4	233	-	**233**	**7051**
	Municipal	1	52	-	**52**	
	Privada	66	6429	337	**6766**	

Fonte: Censo Escolar - SEDU/GEIA/SEE

Olhando a tabela II, verificamos que o número de matrículas em escolas especiais da rede pública, saiu de 260 matrículas, em 1998, para 285, no ano de 2000. De outro lado, em 1998, já tínhamos 5.801 alunos matriculados nas escolas especiais da rede privada. Três anos mais tarde, em 2000, essas escolas ampliaram o número de matrícula para 6.766.

Dessa forma, em 1998, o poder público ocupava-se de 7.397 matrículas de alunos, sujeitos da Educação Especial, dos quais, 5.801 estavam matriculados em escolas especiais privadas. Em 2000, o número de matrícula chegou a 10.861, destes, 6766 alunos estavam matriculados em escolas especiais da rede privada. Adotando o

conteúdo expresso na Portaria nº 488 de fevereiro de 1998, essas escolas especiais se constituíam em espaços propícios ao atendimento das demandas daqueles alunos, cuja situação não permitisse sua integração no ensino regular.

Os dados relativos às despesas com Educação Especial, em 2000, sustentam nossos argumentos acerca da primazia de investimentos públicos no setor privado. Vejamos a tabela III.

Tabela III – DESPESAS COM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO DE 2000 A 2003.

EXERCÍCIO	INSTITUIÇÕES ESPECIAIS	PESSOAL	FORMAÇÃO/RECURSOS PEDAGÓGICOS
2003	147.621,85	6.774.943,99	2.790.068,06
2002	1.249.985,31	5.819.865,43	1.414.584,28
2001	1.172.000,00	5.739.373,89	391.042,09
2000	1.310.000,00	3.558.722,40	538.170,98

Fonte: SEDU

No ano de 2000, os recursos públicos destinados às instituições especializadas, chegaram a R$ 1.310.000,00. Do conjunto de escolas especiais naquele ano (4 estaduais, 1 municipal e 66 privadas) tomadas na sua totalidade, se distribuíssemos tais recursos por escola, é possível dizer que cada uma das instituições privadas poderia ter recebido do governo estadual uma soma de valores equivalente a, pelo menos, R$ 18.450,00. O que computaria um total de recursos aplicados em instituições privadas de R$ 1.217.700,00, equivalente a 92,95% do total aplicado em instituições especiais. No que se refere ao total de despesas do Estado com formação e com a aquisição de recursos pedagógicos destinados à escolarização do aluno com deficiência, independente se a matrícula é de escola pública ou privada, os investimentos chegaram R$ 538.170,98. Nessa descrição, vale destacar da tabela I que,

naquele mesmo ano, tínhamos um total de 292 escolas comuns públicas (146 estaduais e 146 municipais), totalizando 1159 alunos matriculados sem apoio pedagógico.

Diretamente relacionado ao debate que buscamos desenvolver neste texto, em 2004, tivemos a publicação da Lei 10845, que institui o programa de complementação ao atendimento Educacional Especializado. Este programa foi instituído no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e objetivou garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permitia a integração em classes comuns de ensino regular.

No Art. 3º, a Lei 10845 destaca a possibilidade de os Estados, o Distrito Federal e os Municípios prestarem apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial, na forma de cessão de professores e de profissionais especializados da rede pública de ensino, cessão de material didático e pedagógico apropriado, repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos, bem como transporte escolar aos educandos portadores de deficiência, matriculados nessas entidades.

Nessa trajetória histórica, no período 2007 a 2010 temos um conjunto de publicações nacionais que dão conta de uma "nova" condução das políticas públicas em Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Em 2010, tivemos a publicação da Portaria 037-R que dispõe sobre os critérios para a assistência às instituições de caráter filantrópico sem fins lucrativos e que ofertam o AEE. Esclarece que os convênios estabelecidos referem-se à assistência financeira e à cessão de pessoal. Destaca que os convênios com essas instituições seriam firmados mediante o envio do plano de trabalho e do plano de atendimento educacional especializado.

Em complemento a esses indicativos, a Portaria 1477-S, de 09 de julho de 2010, relaciona seis gerentes da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) para compor a Comissão Especial, responsável pela análise, aprovação e acompanhamento dos

convênios de assistência financeira e cessão de pessoal aos Centros de Atendimento Especializado de instituições filantrópicas sem fins lucrativos que promovem o atendimento educacional especializado. Apresentadas essas indicações legais, observemos os dados do censo escolar estadual e vejamos, de um ponto de vista específico, os rebatimentos desses indicativos nas decisões e escolhas dos indivíduos que materializam as políticas públicas em educação especial no Estado do Espírito Santo.

Tabela IV – MOVIMENTO HISTÓRICO DO TIPO DE ATENDIMENTO E DO NÚMERO DE ALUNOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM **ESCOLAS COMUNS** DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO PERIODO 2007 A 2009.

Ano	Rede Escolar	Nº Alunos Com Apoio				Nº Total de Matrícula	
		Classe Especial		Sala de Recurso			
		Nº Aluno	Nº Escola	Nº Aluno	Nº Escola		
2007	Estadual	51	8	1150	232	1201	7795
	Municip.	269	23	5917	902	6186	
	Privada	-	-	406	122	406	
2008	Estadual	106	3	1706	280	1812	12422
	Municip.	458	14	9635	1165	10093	
	Privada	-	-	514	129	514	
2009	Estadual	-	-	1067	261	1067	6609
	Municip.	15	2	5153	980	5168	
	Privada	-	-	372	118	372	

Fonte: Censo Escolar - SEDU/GEIA/SEE

OBS: Nos dados disponibilizados encontramos nos anos de 2007 e 2009 dois alunos matriculados na Rede Escolar Federal (CEI Criarte/Ufes). Em 2008 aparecem três alunos (dois no CEI Criarte/Ufes e um no Cefetes/Cachoeiro). Nesses anos, diferente dos anos anteriores,

foi criada a categoria de **alunos inclusos**, sem distinguir se a matrícula era com ou sem apoio pedagógico.

Tabela V – MOVIMENTO HISTÓRICO DO TIPO DE ATENDIMENTO E DO NÚMERO DE ALUNOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS EM **ESCOLAS ESPECIAIS** NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO PERIODO 2007 A 2009.

Ano	Rede Escolar	Nº de Escola	Localização		Nº Total de Alunos Matriculados	
			Nº Alunos em Escolas Urbanas	Nº Alunos em Escolas Rurais		
2007	Estadual	5	366	-	366	9.576
	Municipal	1	65	-	65	
	Privada	73	8.888	2 esc. / 257	9.145	
2008	Estadual	3	275	-	275	9.765
	Municipal	-	-	-	-	
	Privada	74	9.246	2 esc. / 244	9.490	
2009	Estadual	2	144	-	144	8.886
	Municipal	-	-	-	-	
	Privada	74	8.570	2 esc. / 172	8.742	

Fonte: Censo Escolar - SEDU/GEIA/SEE

OBS: Em 2009 não aparece a EEE Oral e Auditiva de Vitória.

Dos dados apresentados, parece relevante considerar o aumento do número de matriculas de alunos, sujeitos da educação especial, nas escolas comuns estaduais – um crescimento de 50% de 2007 para 2008. Já nas escolas de ensino comum municipais, observamos um crescimento de 63%. Se na tabela V, o crescimento de

matrículas nas escolas especiais privadas não chegou a 4%, é fundamental considerar que o quantitativo de alunos matriculados nessas instituições, não deixou de ampliar, ao longo da última década. Somente no ano de 2008, as escolas comuns municipais, superaram o número de matrículas efetuadas nas instituições especializadas privadas. Ainda assim, como se pode observar, no ano seguinte, em 2009, ocorre uma significativa redução de matrículas nessas redes, e vemos que o número de matrículas nas instituições especializadas privadas supera as matrículas realizadas na rede pública de ensino comum. Uma possível explicação para este fenômeno parece ser adoção das novas diretrizes expressas na política nacional de educação especial. De toda forma, considerando o movimento de matrículas no período 1998 a 2009, é possível afirmar que as instituições especializadas se apresentam como o espaço mais procurado pelas famílias de alunos, sujeitos da educação especial.

Tabela VI – DESPESAS COM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO DE 2007 A 2010.

EXERCICIO	INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS	PESSOAL	FORMAÇÃO/RECURSO PEDAGOGICO
2010	1.382.673,44	28.079.759,10	1.208.531,75
2009	18.000,00	32.193.882,47	787.777,82
2008	1.436.397,07	27.239.318,93	822.499,25
2007	1.160.000,00	19.876.028,13	1.665.203,56

Fonte: SEDU

No que se refere às despesas do governo do Estado em Educação Especial, destacamos a expressiva redução de investimentos públicos com parcerias (e contratos) com as instituições especializadas do setor privado, em 2009, totalizando R$ 18.0000,000. Verificamos também que neste mesmo ano o poder público estadual movimentou R$ 787.777,82 em formação e/ou despesas com materiais e recursos pedagógicos

destinados à Educação Especial. Chamam-nos a atenção os gastos com pessoal em Educação Especial, que no ano de 2009 chegou à soma recorde de R$ 32.193.882,47. É importante observar que no ano de 2009, a rede pública (estadual e municipal) contava com 6.235 matrículas de alunos da educação especial no ensino comum.

No ano seguinte, em 2010, as despesas com parcerias (e contratos) com as instituições especializadas do setor privado, "retornaram" aos patamares praticados durante a última década, chegando à soma de R$ 1.382.673,44.

Finalmente, é digno de nota o fato de as despesas com formação e recursos pedagógicos ter atingido, em 2007, a soma de R$ 1.665.203,56, quando o ensino comum da rede pública (estadual e municipal) contava com a matricula de 7.387 alunos e, de R$ 822.499,25 em 2008 (quase a metade do que fora investido no ano anterior), justamente quando as matrículas no ensino comum da rede pública, chegaram à soma de 11.905.

Os dados também nos permitem destacar que os anos de 2008, 2009 e 2010 evidenciam despesas com pessoal muito superior aos patamares desenvolvidos anteriormente. Por outro lado, via de regra, explicita-se um montante inferior às despesas com formação de professores e com aquisição de recursos pedagógicos para a Educação Especial, principalmente nos anos de 2007 e 2008, quando no ensino comum da rede pública atingimos um quantitativo de matriculas mais significativo, ao longo do período em análise.

No que se refere à destinação de recursos financeiros às instituições especializadas, observamos a manutenção dos patamares praticados ao longo do período 2000 – 2010. Em 2010, repartidos os recursos destinados ao apoio financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial, cada instituição pode ter recebido, pelo menos, R$ 18.000,00.

SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS ATENDIMENTOS PRESTADOS NAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

Com a representatividade de 80% (oitenta por cento) das instituições localizadas na Regional estudada, os dados nos permitem caracterizar a predominância dessa Região do Espírito Santo.

No gráfico 1 observamos os tipos de serviços prestados/oferecidos pelas instituições localizadas nessa regional.

Gráfico 1 – Natureza dos serviços prestados/oferecidos nas instituições

Podemos observar que 100% das instituições participantes declaram oferecer atendimento educacional e clínico, 75% oferecem, além do atendimento educacional e clínico, o atendimento em Esporte e Lazer; e 50% das instituições oferecem ainda atividades artísticas e culturais.

O gráfico 2 contempla as especificidades clínicas oferecidas pelas Instituições que participaram da pesquisa.

Gráfico 2 - Especialidades clínicas oferecidas nas instituições

Ao analisá-lo podemos perceber que 100% das instituições oferecem o atendimento de fonoaudiologia e de fisioterapia. Em seguida, observamos que 75% possuem também o atendimento psicológico; 25% oferecem além dos serviços mencionados o atendimento médico. É relevante destacar que a única instituição que oferece os quatro serviços mencionados é a APAE, na qual observamos se diferenciar também pela melhor estrutura.

Ao considerar os usuários atendidos pelas Instituições Especializadas por tipo de deficiência, obtivemos os dados apresentados no gráfico 5.

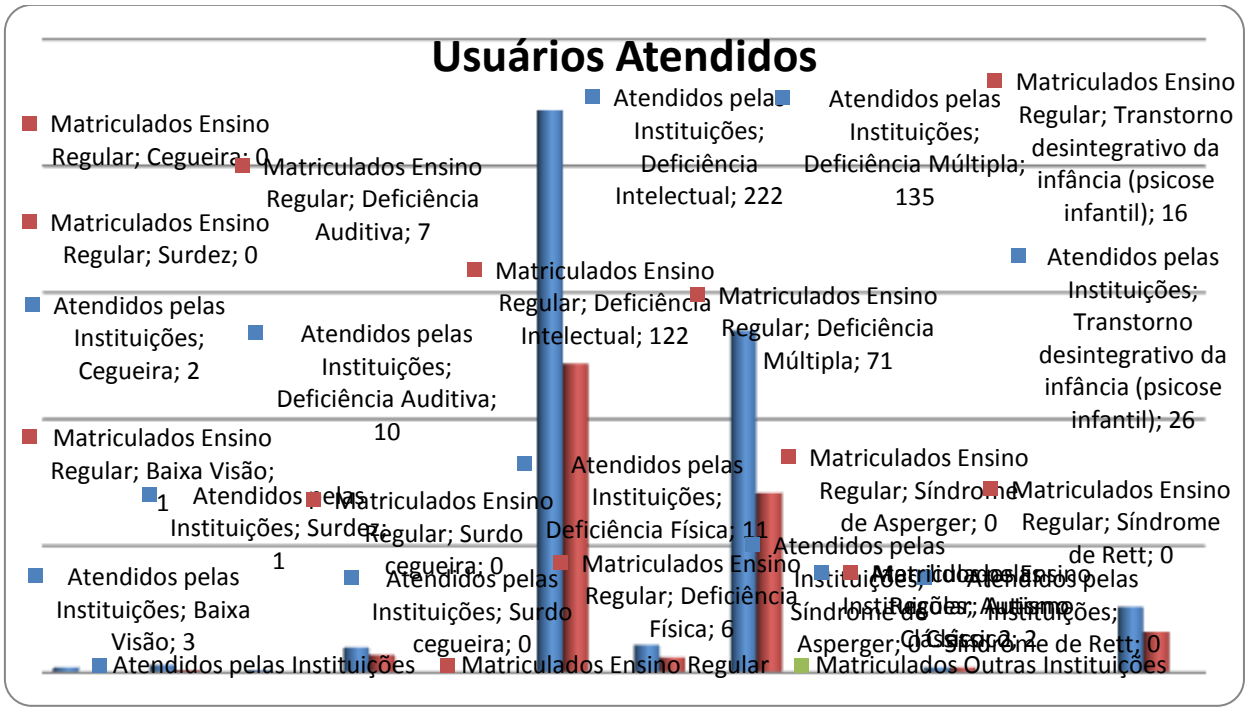


Gráfico 3 – Dados gerais dos tipos de deficiências atendidas nas instituições e o quantitativo de alunos que estão matriculados no Ensino Comum

Um aspecto que vale destacar dos dados coletados refere-se à concepção dos profissionais em relação ao tempo de permanência das pessoas em situação de deficiência na instituição. Parece ser natural, a partir dos dados que observamos, que a

trajetória educativa desses sujeitos seja em instituições especializadas. Em nossas sociedades recentes, a situação de deficiência em que vivem, trazem marcas da dependência, da improdutividade, da incapacidade. Claro, embora o acolhimento e a assistência seja uma empreitada assumida pela filantropia, com seu caráter caritativo e solidário, essa não deveria ser de maneira alguma, a opção em termos de política pública para o atendimento às demandas da pessoa em situação de deficiência.

Parece que o discurso liberal das "desigualdades naturais", presente nas formas de difusão ideológica constituídas na história da nossa sociedade e da própria Educação Especial (KASSAR, 1998), permeia e se faz presente nas ações e no discurso de alguns profissionais. Assim, parece natural que se conceba o atendimento da pessoa em situação de deficiência, como uma responsabilidade que deve ser dividida com a sociedade civil, através das "parcerias" com as Instituições Especializadas. Como também parece natural a limitação da pessoa em situação de deficiência, sobretudo, quanto à apropriação da leitura e da escrita.

Temos a compreensão de que os serviços de saúde e de educação representam, antes de qualquer coisa, um direito social que não está vinculado à força produtiva de uns ou de outros. Direitos sociais representam o conjunto de bens produzidos pela sociedade no curso de sua história. Portanto, a ninguém pode ser negado.

Entendemos também, que a negação desses direitos simboliza a negação da condição de cidadãos, e quem sabe, da condição de seres humanos. Ou seja, quando impeço o direito à educação, ao lazer, ao transporte, à saúde, ao trabalho, dentre outros direitos sociais, que são fundamentais ao cidadão, está também sendo negado o direito à humanidade, de ser cidadão.

Na nossa compreensão, o exercício dessa perspectiva caritativa contribui, em grande medida, para a manutenção de políticas que, apoiadas em expressões como pluralismo, participação e altruísmo, ressalta a *solidariedade* e a *parceria* da sociedade civil, como forma de propiciar a inclusão social da pessoa em situação de deficiência (VIEGAS; BASSI, 2009).

ALGUMAS NOTAS FINAIS...

Das reflexões efetuadas destacamos nossa expectativa de que "as respostas" anunciadas na Lei 9.620, de 11 de janeiro de 2011, acenem para uma proposta educativa escolar que, efetivamente, concretize uma educação de qualidade social para o aluno com deficiência, na escola comum.

Desse modo, entendemos que, pelo menos duas questões precisam ganhar relevo nos próximos debates e estudos voltados ao tema do financiamento da educação especial no Estado do Espírito Santo.

A primeira questão refere-se à necessidade de um *financiamento público em Educação Especial* que amplie a atuação do Estado, tanto em termos de aumento de recursos financeiros, quanto em termos de uma administração pública cuja atuação se sustenta na articulação inter setorial e entre secretarias, envolvendo, por exemplo, as atividades das Secretarias de saúde, habitação, transporte, moradia, educação, etc. A este respeito, parece importante considerar que na leitura das publicações oficiais em âmbito estadual, observamos a ausência de um pronunciamento mais explícito acerca da constituição de políticas articuladas, envolvendo outras secretarias no oferecimento de serviços qualificados às demandas das pessoas com deficiência e, em casos específicos, também às demandas de seus familiares.

De nossa perspectiva, no âmbito da materialização dos direitos sociais, pensar a escolarização de crianças, jovens, adultos ou idosos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento supõe considerar o cumprimento de um conjunto de demandas muito específicas, que nem de longe admitem as propagadas medidas de redução ou de racionalização de custos, ou mesmo a fixação de metas que presumem o atendimento às demandas de um mercado competitivo. Definitivamente, as políticas públicas em educação especial, precisam se configurar em políticas sociais. Nesse sentido, o aumento do quantitativo de alunos com deficiência no ensino comum

precisa ser acompanhado de debates sérios e profundos acerca do quanto de apoio e de serviços se fazem necessários no âmbito de atuação da Educação Especial.

A segunda questão refere-se à necessidade de superar (romper mesmo com) o modelo médico de deficiência nos espaços de elaboração das políticas públicas educacionais, voltadas às demandas da escolarização da pessoa com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Assim como as práticas pedagógicas, as decisões e escolhas relativas a *o que, quando* e *quanto* investir em educação especial não se dão num vazio sociológico. Os dados de que dispomos, nos permitem observar que atravessamos as últimas décadas ainda sob a égide do *modelo médico de deficiência,* tanto nas práticas pedagógicas, quanto no campo de lutas pela garantia dos direitos sociais da pessoa com deficiência. Fala-se de adequação de espaços, de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, mas, muitas vezes, num mesmo *tom*, fala-se de Escola Especial, e de assistência caritativa, para as pessoas com deficiência.

Estudando as continuidades e descontinuidades nas políticas públicas em Educação Especial temos tentado perceber "a direção" das figurações sociais que se formam em diferentes momentos no curso das lutas em favor do acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino comum. Buscamos perceber os sentidos e os significados assumidos pela noção de deficiência no curso do tempo e que, em certa medida, subsidiaram (e ainda subsidiam) as decisões acerca *do que* e *do quanto* investir nos processos formativo-educativos das pessoas com deficiência. Por hora, este é o *tom* e o *desafio* que nos colocamos na pesquisa que vimos desenvolvendo.

Amparados em Jannuzzi (2004), consideramos que no estudo das continuidades e descontinuidades nas políticas públicas em Educação Especial, não podemos negligenciar o fato de que tais políticas estiveram, muito mais, coerentes com os pressupostos desenvolvidos no campo da medicina e da psicologia, distanciando-se, em grande parte, daqueles saberes produzidos a partir de uma abordagem histórica e sociológica.

REFERÊNCIAS

André, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Texto constitucional de 05/10/1988 e emendas.

BRASIL. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.845**, de 05 de março de 2004. Institui o programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 mar. 2004.

CASTRO, R. C.; et al. **Diagnóstico estadual da educação no Espírito Santo.** Vitória: UFES-PPGE/SEDU, 1987. (mimeo)

ELIAS, N. **A sociedade de Corte**: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESPÍRITO SANTO (SEDU). **Portaria n. 037-R**, de 31 de março de 2010. Dispõe sobre critérios para assistência às instituições de caráter filantrópicos sem fins lucrativos que promovem atendimento educacional, como função complementar ou suplementar à formação do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. In: **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 22 abr. 2010.

ESPÍRITO SANTO (SEDU). **Portaria n. 1.477-S**, de 09 de julho de 2010. Designar comissão especial para análise, aprovação e acompanhamento dos convênios de assistência financeira e cessão de pessoal aos Centros de Atendimento Especializado de instituições filantrópicas sem fins lucrativos que promovem o AEE. In: **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 12 jul. 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei n. 9.620**, de 11 de janeiro de 2011. Altera a redação da Lei nº 8.958, de 18 de julho de 2008. In: **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 13 jan. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

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

JESUS, D. M.; ARAGÃO, E. M. A.; FERREIRA, M. F. P**. Políticas de educação especial no Espírito Santo: o que pensam os educadores?** Vitória: PPGE/UFES, 1992. (Mimeo)

JESUS, D. M.; PEREIRA, A. M. P.; FERNANDES, M. V. Trabalho com pais de portadores de necessidades educativas especiais em busca de potencialização. **Caderno de Pesquisa de Pós-graduação em Educação.** Vitória: PPGE/UFES, n. 9, p. 102-120, 1999.

JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da Educação Especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, R. P. de.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

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

VIEGAS, L. T.; BASSI, M. E. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação. In: **Reflexão e Ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.

QUALIDADE DE VIDA EM CRIANÇAS COM PROBLEMAS MOTORES

Costa, Sílvia

sylvycosta@hotmail.com

Mesquita, Helena

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

hmesquita@ipcb.pt

Resumo

No presente estudo vamos analisar a qualidade de vida de crianças com problemas motores, segundo a sua própria perceção e comparar com a qualidade de vida das crianças sem condição de deficiência, também segundo a sua própria perceção.

Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, dando lugar à quantificação de alguns resultados.

O instrumento utilizado na recolha de dados foi o Autoquestionnaire Qualité de Vie Enfant Imagé (AUQEI), na sua versão traduzida para a língua portuguesa, adaptada por Assumpção Jr. et al. (2000).

O questionário foi respondido por 8 crianças, sendo 4 com problemas motores e 4 sem condição de deficiência. Todas estas crianças frequentam as escolas públicas da "Zona do Pinhal" e têm idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos.

Os resultados evidenciaram uma qualidade de vida não prejudicada, tanto nas crianças com problemas motores como nas crianças sem condição de deficiência.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

O grupo de crianças com problemas motores obteve uma pontuação média ligeiramente inferior ao grupo de crianças sem condição de deficiência (56,72 e 58,12, respetivamente).

Em ambos os grupos, os domínios “Lazer” e “Família” foram os menos prejudicados e o domínio “Autonomia” foi o mais prejudicado.

Palavras-chave

Qualidade de Vida; Qualidade de Vida em Crianças; Qualidade de Vida Relacionada à Saúde; Problemas Motores

Abstract

On this study, we analyze the quality of life of children with locomotion problems, according to their own perception, and then compare it with the quality of life of children without disabilities, also according to their own perception.

This is a case study, qualitative in nature, giving rise to some quantifying results.

The instrument used for collecting data was the Autoquestionnaire Qualité de Vie Enfant Imagé (AUQEI), in the translated Portuguese version, adapted by Assumpção Jr. et al. (2000).

A questionnaire was answered by 8 children, of which, 4 with locomotion problems and other 4 with no disabilities. All the children attend the public schools of “Zona do Pinhal”, aged between 6 and 12 years old.

The results revealed that the quality of life is not affected, both in children with locomotion problems, as in the children without disabilities.

Children with locomotion problems got a slightly lower average than the children without disabilities (56,72 e 58,12, respectively).

In both groups, the areas "leisure" and "family" were the less affected and the "autonomy" area was the most affected.

Keywords

Quality of life; Children quality of life; Quality of life related to health; Locomotion problems

Introdução

O conceito de qualidade de vida foi inicialmente alvo de interesse por parte de cientistas, filósofos e políticos. Era um conceito que se falava com frequência, mas era pouco percebido.

Ao longo dos tempos assistiu-se a uma evolução do conceito de qualidade de vida, que se apresenta cada vez mais complexo. Desde a década de 90, que existe um consenso relativamente à "subjetividade e multidimensionalidade" (Seidl & Zannon, 2004, p.582) deste conceito.

A qualidade de vida aproxima-se do grau de satisfação de uma pessoa relativamente ao seu quotidiano, ou seja, está relacionado com inúmeros factores positivos da vida de um indivíduo. Existem vários factores que influenciam a qualidade de vida, tais como o contexto cultural e social do indivíduo e o seu percurso de vida.

Este conceito geral inclui uma variedade maior de condições que podem afectar a percepção do indivíduo, os seus sentimentos e os comportamentos relacionados com a sua actividade diária, incluindo a sua condição de saúde. Embora este conceito seja de extrema relevância, existe uma falta de precisão conceptual, por ser um conceito ambíguo e complexo.

Abordar a qualidade de vida de um indivíduo expressa uma tentativa de identificação de certas características próprias da experiência humana, que segundo Hinds (1990) e Rosenbaum et al. (1990) citado por Kuczynki (2002, p.12) é determinada pela "sensação subjetiva de bem-estar". Assim, a qualidade de vida é algo eminentemente humano, que depende do entendimento que cada indivíduo possui de si e dos outros, bem como do mundo que os rodeiam.

As crianças com problemas motores apresentam mais restrições na realização da maioria das atividades que as crianças sem qualquer tipo de deficiência. Deste modo, surge o interesse em avaliar a qualidade de vida em crianças com problemas motores.

Este estudo baseia-se num grupo de crianças com problemas motores e noutro sem condição de deficiência. Pretende-se analisar a qualidade de vida das crianças de cada um dos grupos e comparar.

Evolução do Conceito de Qualidade de Vida

Segundo Seidl & Zannon (2004), há indícios de que o termo Qualidade de Vida (QV) começou a ser utilizado na literatura na década de 1930.

Na década de 1950, surgiram estudos sobre a medição de atributos humanos, designados por boa *vida* (Carletti de Oliveira, 2006). Nesta época, a "boa vida" era apenas um privilégio de quem tinha poder aquisitivo (Anders, 2004).

Gómez-Vela & Verdugo (2003, citado por Soares, 2007) relatam que, ao longo da década de 1950 e no início da década de 1960, aumentou o interesse em conhecer o

bem-estar humano, bem como a preocupação com as consequências da industrialização. Assim, surgiu a necessidade de medir o bem-estar mediante dados objetivos.

Na década de 1960, surgiu a ideia de que avaliar a QV em termos de crescimento económico e de desenvolvimento social, apresentados por uma determinada sociedade, não era suficiente para medir a QV percebida, dado que não permitia avaliar o quanto as pessoas estavam satisfeitas ou insatisfeitas com a sua vida (Anders, 2004).

Assim, surgiu a preocupação em avaliar a QV percebida pelo próprio indivíduo, de forma a poder considerar-se a sua satisfação pessoal. "Passou-se a valorizar, então, a opinião dos indivíduos. O dono da vida é quem deveria avaliar a qualidade de sua vida" (Paschoal, 2000, p.21).

É nesta época que a Organização Mundial de Saúde (OMS) redefine o conceito de saúde, acrescentando-lhe "a noção de bem estar físico, emocional e social e inicia discussões sobre a possibilidade de mensurar o bem estar" (Scattolin, 2006a, p.1).

Conceito de Qualidade de Vida

O conceito de QV é antigo, pois a discussão sobre bem-estar ou felicidade "remonta a Platão e Aristóteles […]. Apesar do termo «qualidade de vida» ser de aparecimento recente na literatura pertinente, estabelecendo-se com frequência em artigos a partir de meados de 1970, [os] seus antepassados remontam à filosofia de Claude Helvétius (1715-1771)" (Kuczynski, 2002, p.38).

Assim, embora o interesse pelas pesquisas na área da QV exista desde os tempos remotos, podemos considerar que só recentemente se está a tornar mais frequente (Soares, 2007).

Definir QV é uma tarefa árdua, uma vez que cada indivíduo tem a sensação de que já sabe o significado desta expressão, ou, pelo menos, consegue sentir o que ela exprime (Souza, 2010).

A Organização Mundial de Saúde define QV como "a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (WHOQOL Group, 1994, citado por Fleck et al., 1999, p.20).

A definição de QV da OMS mostra a complexidade e a natureza multidimensional da mesma, baseada em seis domínios: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/religião/crenças pessoais, incluindo, cada um deles, diversos sub-domínios (Fleck et al., 1999).

Desta forma, QV é "uma unidade de ideias representada pela tentativa de nomear algumas características da experiência humana, na perspetiva do próprio individuo, por meio de sua perceção subjetiva" (Soares, 2007, p.26), que, de acordo com Assumpção Jr. et al. (2000), tem como fator principal a sensação de bem-estar.

Segundo Schalock & Verdugo (2003, citado por Soares, 2007), o conceito de QV está a alastrar-se nos campos da educação, cuidado com a saúde, serviços sociais e famílias, o que nos leva a refletir sobre as políticas e práticas que modificam as vidas dos indivíduos e as suas perceções de uma vida de qualidade.

Qualidade de Vida em Crianças

O interesse pela QV em crianças só é significativo desde o início da década de 1980 e, de um modo geral, a QV em crianças tem recebido menos atenção do que em adultos (Eiser & Morse, 2001, citado por Melo, 2005). Os estudos acerca da QV em crianças são bastante recentes (Brasil et al., 2003).

Saupe & Broca (2004) referem que avaliar a QV de uma criança implica avaliar o modo de vida dessa criança e o contexto em que ela vive. Em geral, defende-se que QV depende essencialmente da forma como a criança percebe e avalia a sua própria vida.

Quando reflectimos sobre QV em crianças associamos a palavras, como “alegria”, “brincadeira”, “esperança”, “beleza”, “saudável”, “desenvolvimento”, “futuro” e “vida” (Anders, 2004).

Verdugos & Sabeh (2002, citado por Soares, 2007) mencionam que a escassez de trabalhos centrados na infância é grande, e que geralmente se referem ao conceito de forma superficial e avaliam apenas algumas das dimensões ou indicadores de QV (competência social, stress, competências cognitivas). A QV, encarada como conceito holístico e multidimensional, e considerando a avaliação do nível de satisfação ou bem-estar da criança, de acordo com a sua própria percepção, só começou a ser estudada recentemente e de forma elementar, dada a precariedade dos modelos conceituais estruturados e fundamentados (Sabeh et al., 2006, citado por Soares, 2007).

Se forem utilizados questionários adequados à idade e ao nível cognitivo em que as crianças se encontram, estas são capazes de relatar o seu bem-estar e a sua capacidade funcional. Alguns autores desenvolveram questionários que são destinados a diferentes grupos de idades e que desenvolvem outras estratégias e métodos, tais como: diferentes categorias de resposta e utilização de figuras ou pictogramas (Eiser et al., 2007, citado por Lucena, 2010).

Qualidade de Vida em Crianças com Problemas Motores

A deficiência motora caracteriza-se pela perda de capacidades, resultante de uma lesão congénita ou adquirida. As crianças e jovens com problemas motores apresentam limitações no funcionamento do sistema ósseo-articular, muscular ou nervoso, que afetam diretamente a postura ou o movimento. Dependendo do grau da

deficiência, apresentam limitações nas atividades que podem realizar (Rodrigues, 1998).

As limitações motoras das crianças (e por vezes outros problemas de saúde), bem como as repercussões psicossociais, podem afectar a sensação subjectiva de satisfação pessoal e de felicidade, ou seja, comprometer a QV da criança. Por outro lado, a "capacidade funcional e desempenho não implicam necessariamente em vida considerada gratificante e satisfatória" (Kuczynski, 2002, p.12).

Avaliar a QV em crianças com condição de deficiência é muito importante, uma vez que o desenvolvimento das tecnologias médicas pode contribuir para o aumento do seu tempo de vida. No entanto, isso pode não significar a promoção da QV dessas crianças (Eiser & Jenney, 2007, citado por Lucena, 2010).

De acordo com Bergner (1989, citado por Morales, 2005, p.19), pode considerar-se que existe uma boa QV, quando "as expectativas do indivíduo são alcançadas e satisfazem as experiências", isto é, quando existe uma menor distância entre os objectivos a serem atingidos e os alcançados. Deste modo, devem promover-se nas crianças com deficiência a aceitação da realidade de forma a melhorar a sua QV.

Para Soares (2007), a pesquisa da QV em contexto escolar é inovadora, considerando-se um elemento essencial para uma boa aprendizagem e o desenvolvimento da criança. É fundamental a busca da autonomia e a independência de indivíduos com condição de deficiência, promovendo a sua QV.

De acordo com Gomez-Vela & Verdugo (2003, citado por Soares, 2007), a QV em indivíduos com condição de deficiência é referenciada na própria definição de deficiência, na formulação de objectivos gerais da intervenção e na avaliação da própria intervenção. Por conseguinte, se as escolas reconhecerem a importância da QV dos seus alunos, alcançarão os seus objectivos mais eficazmente.

A pesquisa sobre esta temática torna-se interessante, pretendendo abrir caminho para propostas de ações estratégicas (Soares, 2007).

Enunciado do Problema e Objetivos

O nosso problema passa por saber se: As crianças com problemas motores, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, de ambos os géneros, que frequentam as escolas públicas da Zona do Pinhal (Portugal), terão a mesma QV que as crianças sem condição de deficiência, que frequentam as mesmas escolas?

Os objetivos traçados para responder ao problema do nosso estudo são os seguintes:

✓ Analisar a QV de crianças com problemas motores, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, que frequentem as escolas públicas da Zona do Pinhal, segundo a sua própria percepção, através de um instrumento específico padronizado.

✓ Analisar a QV de crianças sem condição de deficiência, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, que frequentem as escolas públicas da Zona do Pinhal, segundo a sua própria percepção, através de um instrumento específico padronizado.

✓ Analisar os diferentes domínios da QV em crianças com problemas motores e em crianças sem condição de deficiência, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, que frequentem as escolas públicas da Zona do Pinhal.

✓ Comparar os diferentes domínios entre as crianças com problemas motores e as crianças sem condição de deficiência, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, que frequentem as escolas públicas da Zona do Pinhal.

✓ Comparar a QV das crianças com problemas motores com a QV das crianças sem condição de deficiência, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, que frequentem as escolas públicas da Zona do Pinhal.

Procedimentos Metodológicos e Definição da Amostra

Este estudo assume a metodologia de estudo de caso, de natureza descritiva e transversal. É um estudo de natureza qualitativa dando lugar à quantificação de alguns resultados.

No grupo de estudo incluem-se todas as crianças com problemas motores, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, de ambos os géneros, que frequentem escolas públicas da Zona do Pinhal e que sejam autorizadas a participar no estudo e o mesmo número de crianças sem condição de deficiência, com a mesma idade e do mesmo género, que frequentem as mesmas escolas/turmas, que tenham condições de responder ao questionário e que sejam autorizadas a participar no estudo.

Assim, a amostra foi composta por quatro crianças com problemas motores, que constituíram o Grupo 1 (G1), e por quatro crianças sem condição de deficiência, que integraram o Grupo 2 (G2).

Instrumento utilizado

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o *Autoquestionnaire Qualité de Vie Enfant Imagé* (AUQEI) modificado. O AUQEI procura "avaliar a sensação subjetiva de bem-estar do indivíduo, partindo da premissa de que um indivíduo em desenvolvimento é, e sempre foi, capaz de expressar a sua subjetividade" (Kuczynski et al., 2003, citado por MELO, 2005, pp.39-40).

Este questionário é um instrumento genérico que permite analisar a QV das crianças com problemas motores, segundo a sua própria perceção (Assumpção Jr. et al., 2000). É constituído por 26 questões que exploram relações familiares, sociais, actividades, saúde, funções corporais e separação da família. Cada questão é estruturada em forma de escala com 4 possibilidades de resposta ("muito feliz",

"feliz", "triste" e "muito triste"), utilizando um suporte de 4 imagens (Figura 1) (Assumpção Jr. et al., 2000).

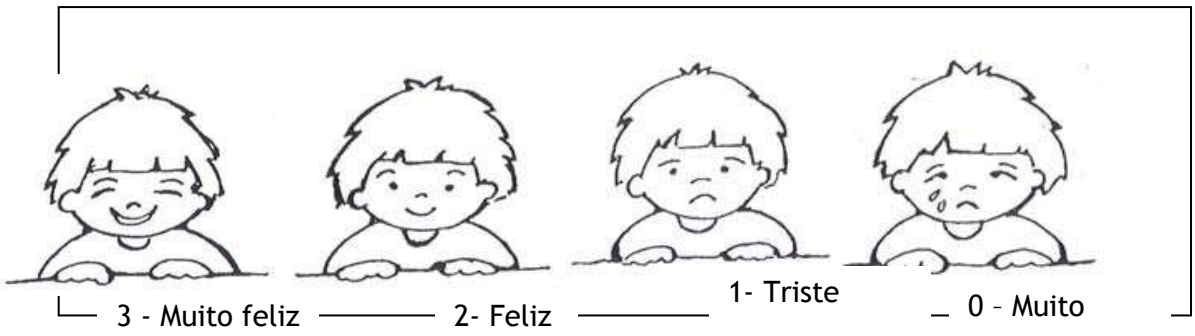


Figura 1 - Imagens representativas de estados emocionais e respetivas pontuações atribuídas.

Fonte: Manificat & Dazord (1997) adaptado por Buczynski (2007).

As pontuações atribuídas a cada uma das 26 respostas variam entre 0 e 3 (0 para "muito triste", 1 para "triste", 2 para "feliz" e 3 para "muito feliz"). A soma das pontuações atribuídas a cada um dos itens representa o total individual, podendo este valor variar entre 0 e 78.

Considera-se que a criança possui uma QV prejudicada quando obtém uma pontuação inferior a 48 ou satisfatória se apresenta uma pontuação igual ou superior a 48. Assim, a QV é tanto maior quanto maior for a pontuação obtida (Assumpção Jr. et al., 2000).

Das 26 questões incluídas no AUQEI, 18 podem ser agrupadas em 4 domínios: "autonomia" (questões 15, 17, 19, 23 e 24, relativas à independência, relações com os amigos e avaliação), "lazer" (questões 11, 21 e 25, relacionadas com as férias, aniversário e relações com os avós), "função" (questões 1, 2, 4, 5 e 8, relativas às atividades da escola, às refeições, ao deitar, e à ida ao médico) e "família" (questões 3, 10, 13, 16 e 18, relacionadas com a opinião sobre os pais e sobre ela própria)

(Andrade, 2009). Segundo Ferreira (2008), as restantes questões (6, 7, 9, 12, 14, 20, 22 e 26) não estão incluídas nos referidos domínios, mas são contempladas na avaliação global da QV das crianças.

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

a) Questões abertas do AUQEI

A primeira parte do AUQEI é constituída por 4 questões abertas e permite avaliar a compreensão da criança sobre as variáveis da escala. Assim, podemos verificar se as crianças estão aptas à segunda fase de questões da escala. Todas as crianças entrevistadas conseguiram responder às 4 questões abertas do AUQEI, citando, em cada uma delas, situações por elas vivenciadas.

b) Instrumento AUQEI

Após a compreensão das crianças acerca dos conceitos "muito triste", "triste", "feliz" e "muito feliz", foi aplicada a segunda etapa do AUQEI, a qual possui 26 questões fechadas, baseadas no ponto de vista de satisfação da própria criança.

Realizou-se a soma das pontuações para cada questão, bem como a soma das pontuações para cada criança. De seguida calculou-se a média obtida em cada questão. Salientaram-se as questões com pontuações mais elevadas ou mais baixas.

No caso das crianças que deixaram questões em branco, realizou-se a transformação das respetivas pontuações, em proporção para a pontuação máxima que era possível obter em cada questionário (78 pontos), de forma a poder comparar-se com os valores obtidos pelas outras crianças. No caso do domínio "Lazer", que é

constituído apenas por 3 questões, realizou-se a transformação, em proporção para a pontuação máxima dos restantes domínios, compostos por 5 questões (15 pontos), de modo a poder comparar-se os diferentes domínios com o domínio "Lazer".

Análise da Qualidade de Vida das Crianças com Problemas Motores (G1)

Iremos de seguida analisar a QV das crianças do G1, segundo a sua própria perceção, através dos resultados do AUQEI.

No G1, a pontuação total obtida para cada criança variou entre 50,87 a 60, sendo a média do grupo de 56,72.

Ao calcularmos a média das pontuações para cada item, podemos destacar as questões que apresentam pontuação média mais alta e mais baixa (tabela 1). Desta forma, verifica-se que a pontuação média é mais alta nas questões 3, 7, 11 e 13 e mais baixa para a questão 14.

Tabela 1 – Questões com média mais alta e mais baixa, no G1.

AUQEI – G1	
Diz como te sentes:	Média da pontuação por item
3.Se tens irmãos, quando brincas com eles.	3
7.Em momentos de brincadeiras, durante o recreio.	3
11.No dia do teu aniversário.	3
13.Quando pensas na tua mãe.	3
14.Quando estás internado no hospital.	0,25

Na figura 2 podemos visualizar as somas das pontuações das 4 crianças do G1, obtidas em cada uma das questões do AUQEI.

Observando o gráfico verificamos que existem 4 questões com pontuação máxima: 3, 7, 11, e 13. Por outro lado, com pontuações mais baixas, destacam-se as questões 14, 20, 15 e 23.

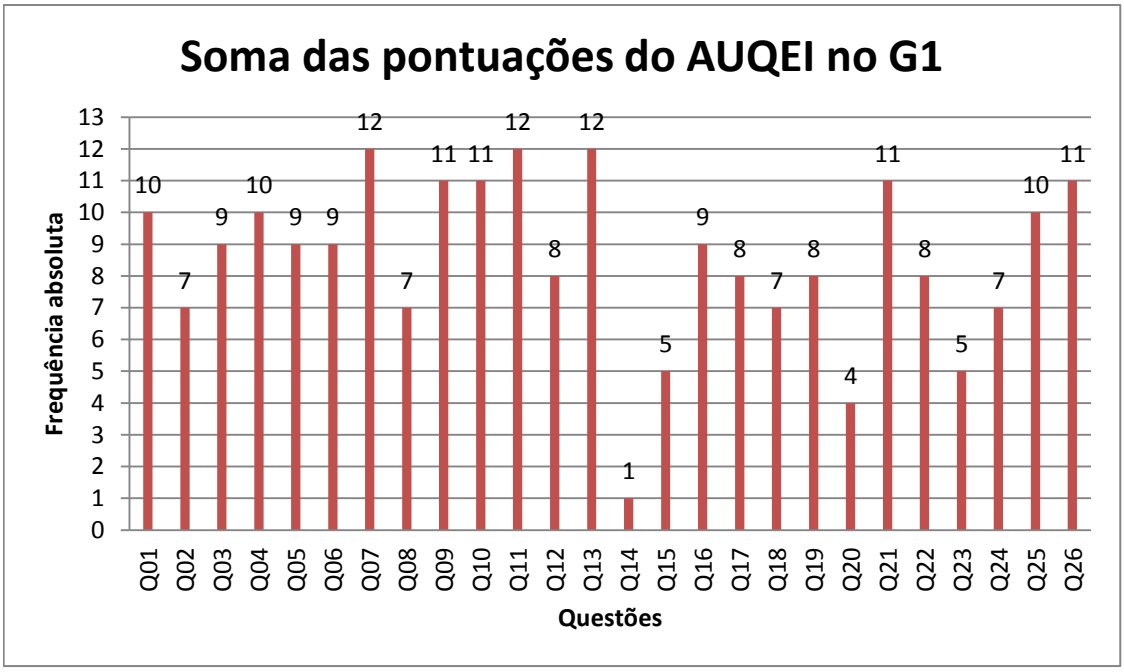


Figura 2 – Soma das pontuações do AUQEI por questão, no G1

Análise da Qualidade de Vida das Crianças sem Condição de Deficiência (G2)

Iremos agora proceder à análise da QV das crianças do G2, segundo a sua própria percepção, através dos resultados do AUQEI.

No G2, a pontuação total obtida para cada criança varia entre 50,96 a 64, sendo a média do grupo de 58,12.

Ao calcularmos a média das pontuações para cada item, podemos verificar que é mais alta nas questões 3, 21 e 24 e mais baixa nas questões 23 e 14 (tabela 2).

AUQEI – G2		
Diz como te sentes:	Soma das pontuações por item/ Pontuação máxima possível por item	Média da pontuação por item
3.Se tens irmãos, quando brincas com eles.	9/9 (12/12*)	3
21.Durante as férias.	12/12	3
24.Quando recebes as notas da escola.	12/12	3
14.Quando estás internado no hospital.	1/9 (1,33/12*)	0,33
23.Quando estás longe da família.	1/12	0,25

Tabela 2 – Questões com média mais alta e mais baixa, no G2.

Na figura 3 podemos observar as somas das pontuações do AUQEI por questão, relativamente às crianças do G2.

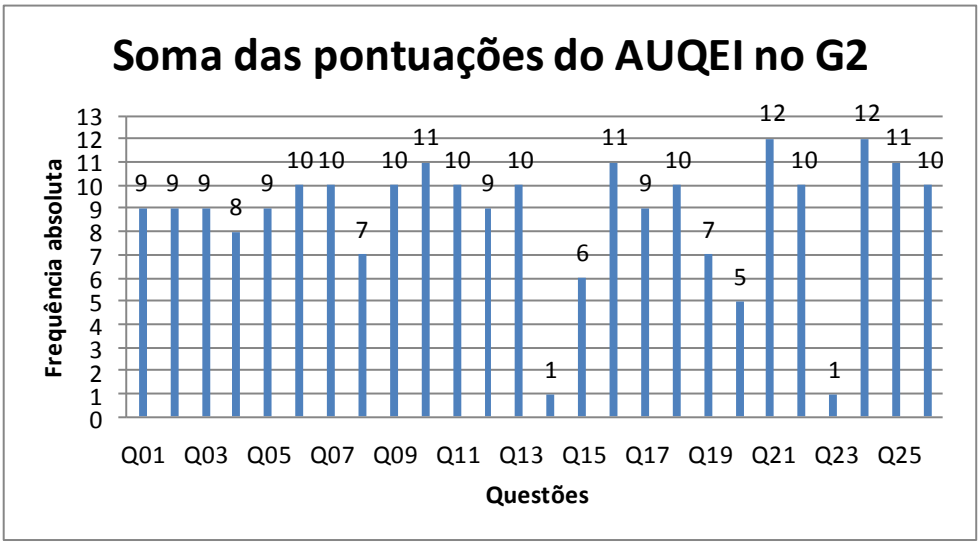


Figura 3 – Soma das pontuações do AUQEI por questão, no G2.

Podemos verificar que existem três questões com pontuação máxima: 3, 21 e 24. Por outro lado, com pontuações mais baixas, destacam-se as questões14, 23 e 20.

De seguida, analisaremos os diferentes domínios da QV das crianças do G1.

Na tabela 3 podemos observar o número de crianças que respondeu "muito triste", "triste", "feliz" e "muito feliz", em cada questão, por domínio.

DIMENSÃO DA QV	MUITO TRISTE (n)	TRISTE (n)	FELIZ (n)	MUITO FELIZ (n)
Total do domínio "Função"	1	2	10	7
	3		17	
Total do domínio "Família"	0	0	6	13
	0		19	
Total do domínio "Lazer"	0	0	3	9
	0		12	
Total do domínio "Autonomia"	2	6	9	3
	8		12	

Tabela 3 – Número de respostas dadas pelas crianças do G1, para cada um dos domínios.

Ao agruparmos as respostas "muito triste" e "triste" e as respostas "feliz" e "muito feliz" verificamos que as crianças do G1 apresentaram satisfação mais elevada nos domínios "Família" e "Lazer", verificando-se que todas as crianças responderam às questões relativas a esses domínios com "feliz" ou "muito feliz". No domínio "Função", registaram-se 3 respostas "muito triste" e "triste" e 17 respostas "feliz" e "muito feliz" (em 20). Já no domínio "Autonomia", verificaram-se 8 respostas "muito triste" e "triste" e 12 respostas "feliz" e "muito feliz" (em 20).

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Para cada domínio ("autonomia", "lazer", "funções" e "família"), foram adicionadas as pontuações dos itens que o compõem para cada criança e calculada a pontuação média do G1.

Relativamente ao domínio "Autonomia" (Tabela 4), as crianças do G1 apresentaram uma pontuação média de 8,25. A pontuação mínima foi 6 (em 15) e a pontuação máxima 10 (em 15).

Questões **Domínio "Autonomia"**	**G1**			
	A	**B**	**C**	**D**
15	2	1	0	2
17	2	2	2	2
19	3	1	2	2
23	1	3	1	0
24	2	1	1	3
Soma	10	8	6	9
Pontuação	**10**	**8**	**6**	**9**
Pontuação média por grupo	**8,25**			

Tabela 4– Pontuações no domínio "autonomia" do G1.

No que concerne ao domínio "Lazer" (Tabela 5), as crianças do G1 obtiveram uma pontuação média de 8,25 (que corresponde a 13,75, após transformação à mesma escala que os outros domínios, ou seja de 0 a 15). A pontuação mínima foi 7 (em 9) e a pontuação máxima foi 9 (em 9).

Questões Domínio " Lazer"	G1			
	A	**B**	**C**	**D**
11	3	3	3	3
21	3	3	2	3
25	3	2	2	3
Soma	9	8	7	9
Pontuação	**9**	**8**	**7**	**9**
Pontuação média por grupo	**8,25 (13,75*)**			

*Média após transformação.

Tabela 5 – Pontuações no domínio "lazer" do G1.

Em relação ao domínio "Funções" (Tabela 6), as crianças do G1 apresentaram uma pontuação média de 10,75. A pontuação mínima foi 10 (em 15) e a pontuação máxima foi 11 (em 15).

Questões Domínio "Funções"	G1			
	A	**B**	**C**	**D**
1	2	2	3	3
2	1	2	3	1
4	3	2	3	2
5	2	2	2	3
8	3	2	0	2
Soma	11	10	11	11
Pontuação	**11**	**10**	**11**	**11**
Pontuação média por grupo	**10,75**			

Tabela 6 – Pontuações no domínio "funções" do G1.

No domínio "Família" (Tabela 7), as crianças do G1 apresentaram uma pontuação média de 13,33. A pontuação mínima foi 12 (em 15) e a pontuação máxima foi 15 (em 15).

Questões **Domínio "Família"**	**G1**			
	A	**B**	**C**	**D**
3	3	3	-	3
10	2	3	3	3
13	3	3	3	3
16	2	2	2	3
18	2	2	-	3
Soma	12	13	8	15
Pontuação	**12**	**13**	**13,33**	**15**
Pontuação média por grupo	**13,33**			

Tabela 7 – Pontuações no domínio "família" do G1.

Por fim, vamos calcular a média da pontuação por domínio e a percentagem (tabela 8).

Domínios	**Média da pontuação por domínio**	**Percentagem (%)**
Autonomia	8,25	55
Lazer	8,25 (13,75*)	91,67
Funções	10,75	71,67
Família	13,33	88,87

*Média após transformação.

Tabela 8 –Média da pontuação por domínio e respetiva percentagem, no G1.

No G1, verificou-se uma pontuação média superior no domínio "Lazer" (média de 13,75, após transformação, que corresponde a 91,67%) e "Família" (média 13,33, que corresponde a 88,87%), seguidos por "Funções" (média 10,75, que corresponde a 71,67%) e "Autonomia" (média 8,25, que corresponde a 55%), que apresentam valores mais baixos.

Análise dos Domínios da Qualidade de Vida - Crianças sem Condição de Deficiência

Seguidamente a análise recai sobre os diferentes domínios da QV das crianças do G2.

Na tabela 9 podemos observar o número de crianças que respondeu "muito triste", "triste", "feliz" e "muito feliz", em cada questão, por domínio.

AUQEI – G2				
DIMENSÃO DA QV	MUITO TRISTE (n)	TRISTE (n)	FELIZ (n)	MUITO FELIZ (n)
Total do domínio "Função"	0	3	12	5
	3		17	
Total do domínio "Família"	0	0	6	14
	0		20	
Total do domínio "Lazer"	0	0	3	9
	0		12	
Total do domínio "Autonomia"	3	4	5	7
	7		12	

Tabela 9 – Número de respostas dadas pelas crianças do Grupo 2, para cada um dos domínios.

Ao agruparmos as respostas "muito triste" e "triste" e as respostas "feliz" e "muito feliz" verificamos que as crianças do G2 apresentaram satisfação mais elevada nos domínios "Família" e "Lazer", uma vez que todas as crianças responderam sentir-

se “feliz” ou “muito feliz” nas questões relativas a esses domínios. No domínio “Função” registaram-se 3 respostas “muito triste” e “triste” e 17 respostas “feliz” e “muito feliz” (em 20). No domínio “Autonomia” encontramos 7 respostas “muito triste” e “triste” e 12 respostas “feliz” e “muito feliz” (em 19, uma vez que uma criança do G2 não respondeu a uma questão deste domínio).

Em cada domínio (“autonomia”, “lazer”, “funções” e “família”) adicionaram-se as pontuações dos itens que o compõem, para cada criança do G2, e calculou-se a pontuação média.

No domínio “Autonomia” (Tabela 10), as crianças do G2 obtiveram uma pontuação média de 9,19. A pontuação mínima foi 8 (em 15) e a pontuação máxima foi 12 (em 15).

Questões **Domínio “Autonomia”**	**G2**			
	E	**F**	**G**	**H**
15	1	1	3	1
17	2	2	3	2
19	2	2	3	-
23	0	0	0	1
24	3	3	3	3
Soma	8	8	12	7
Pontuação	**8**	**8**	**12**	**8,75**
Pontuação média por grupo	**9,19**			

Tabela 10 – Pontuações no domínio “autonomia” do G2.

No que diz respeito ao domínio “Lazer” (Tabela 11), as crianças do G2 obtiveram uma pontuação média de 8,25 (que corresponde a 13,75, após transformação à mesma

escala que os outros domínios, ou seja, de 0 a 15). A pontuação mínima foi 7 (em 9) e a pontuação máxima foi 9 (em 9).

Questões **Domínio "Lazer"**	**G2**			
	E	**F**	**G**	**H**
11	2	2	3	3
21	3	3	3	3
25	2	3	3	3
Soma	7	8	9	9
Pontuação	**7**	**8**	**9**	**9**
Pontuação média por grupo	**8,25 (13,75*)**			

*Média após transformação.

Tabela 11 – Pontuações no domínio "lazer" do G2.

No que se refere ao domínio "Funções" (Tabela 12), as crianças do G2 obtiveram uma pontuação média de 10,50. A pontuação mínima foi 8 (em 15) e a pontuação máxima foi 12 (em 15).

Questões **Domínio "Funções"**	**G2**			
	E	**F**	**G**	**H**
1	2	2	3	2
2	2	2	3	2
4	1	3	2	2
5	2	2	2	3
8	1	3	1	2

Soma	8	12	11	11
Pontuação	**8**	**12**	**11**	**11**
Pontuação média por grupo	**10,50**			

Tabela 12 – Pontuações no domínio "funções" do G2.

Relativamente ao domínio "Família" (Tabela 13), as crianças do G2 obtiveram uma pontuação média de 13,38. A pontuação mínima foi 12 (em 15) e a pontuação máxima foi 15 (em 15).

Questões **Domínio "Família"**	**G2**			
	E	**F**	**G**	**H**
3	-	3	3	3
10	2	3	3	3
13	2	3	3	2
16	3	3	3	2
18	3	2	3	2
Soma	10	14	15	12
Pontuação	**12,50**	**14**	**15**	**12**
Pontuação média por grupo	**13,38**			

Tabela 13 – Pontuações no domínio "família" do G2.

Por fim, vamos calcular a média da pontuação por domínio e a respetiva percentagem (tabela 14).

Domínios	Média da pontuação por domínio	Percentagem (%)
Autonomia	9,19	61,27
Lazer	8,25 (13,75*)	91,67
Funções	10,50	70
Família	13,38	89,20

*Média após transformação.

Tabela 14 – Média da pontuação por domínio e respetiva percentagem, no G2.

No G2, verificou-se uma pontuação média superior no domínio "Lazer" (média de 13,75, após transformação, que corresponde a 91,67%) e "Família" (média 13,38, que corresponde a 89,20%), seguidos por "Funções" (média 10, 50, que corresponde a 70%) e "Autonomia" (média 9,19, que corresponde a 61,27%), que apresentam valores mais baixos.

Comparação dos Diferentes Domínios da Qualidade de Vida entre as Crianças com Problemas Motores e as Crianças sem Condição de Deficiência

De seguida, vamos comparar os diferentes domínios da QV entre as crianças do G1 e do G2. Para as crianças de ambos os grupos, calculou-se a média e a percentagem em cada um dos domínios, bem como a variação obtida e a variação possível.

Verificamos que tanto no G1 como no G2, nos domínios "Lazer" e "Família", as pontuações médias alcançadas foram elevadas (valores entre 13,33 e 13,75), demostrando boa perceção do grupo para estes domínios de QV. No domínio "Autonomia" obtiveram-se pontuações médias mais baixas (entre 8,25 e 9,19), evidenciando também maior diferença entre o valor máximo e mínimo, na variação obtida.

No G1 obteve-se uma média inferior nos domínios "Autonomia" (8,25) e "Família" (13,33), relativamente ao G2 (respetivamente 9,19 e 13,38). Por outro lado, o G1 obteve uma média superior (10,75) que o G2 (10,50) no domínio "Funções". Relativamente ao domínio "Lazer", as médias obtidas em cada um dos grupos foram iguais (8,2).

Comparação da Qualidade de Vida das Crianças com Problemas Motores com a Qualidade de Vida das Crianças sem Condição de Deficiência

Comparemos agora a QV das crianças do G1 com a QV das crianças do G2.

A figura 4 mostra os itens que obtiveram mais respostas "muito triste".

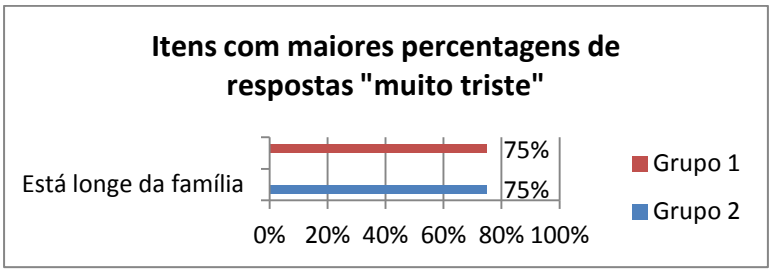


Figura 4 - Itens com maiores percentagens de respostas "muito triste" dos dois grupos.

A figura 5 mostra os itens que obtiveram mais respostas “muito feliz”.

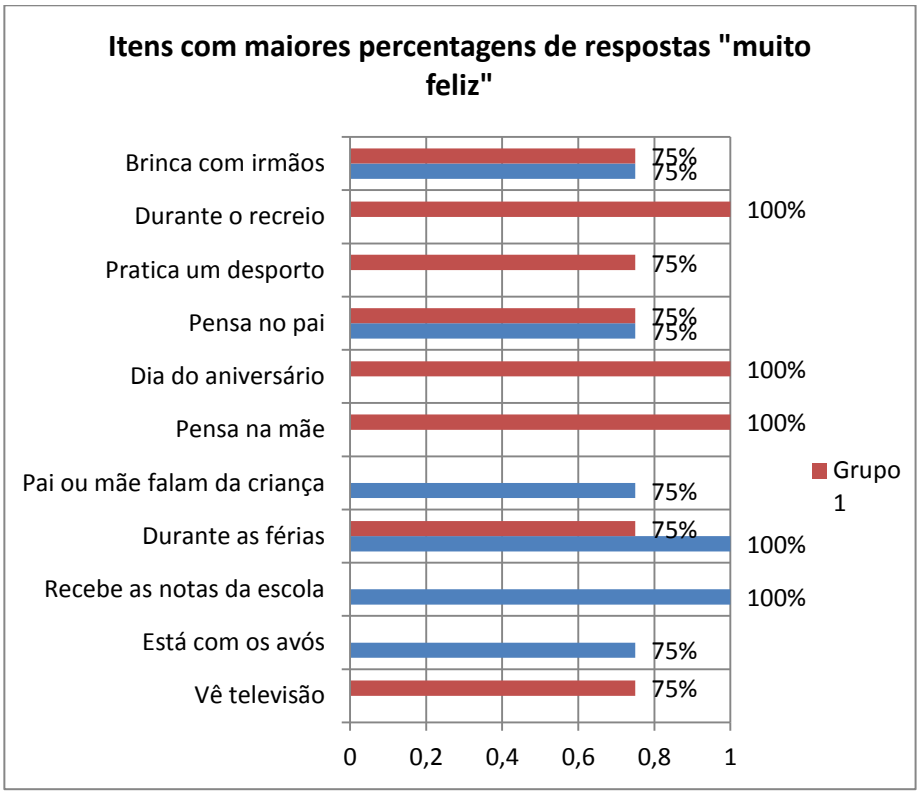


Figura 5 - Itens com maiores percentagens de respostas “muito feliz” dos dois grupos.

No que concerne à pontuação média obtida no AUQEI geral, podemos comparar as pontuações médias obtidas por cada um dos grupos e verificamos que a pontuação média por criança foi ligeiramente superior nas crianças do G2 (58,12) do que nas crianças do G1 (56,72).

Na Tabela 15, verifica-se que as pontuações de QV de todas as crianças participantes foram iguais ou superiores à nota de corte, 48 pontos, indicativo de QV não prejudicada.

Nota de corte	G1 (Valor absoluto)	G2 (Valor absoluto)	Qualidade de Vida
Nota de corte < 48	0	0	Baixa
Nota de corte ≥ 48	4	4	Boa
Total de crianças	4	4	

Tabela 15 – Pontuações de qualidade de vida dos dois Grupos.

Considerações Finais

Pensar em QV leva-nos a reflectir sobre o que está relacionado com o grau de satisfação, a felicidade e o bem-estar. Porém, actualmente não existe um consenso sobre o seu significado (Barreire et al., 2003).

A QV pode ser considerada como uma concepção pessoal, cuja quantificação é difícil e as definições variam de acordo com os interesses do indivíduo, de seu grupo cultural e dos seus próprios valores (Assumpção Jr. et al., 2000).

Sampaio & Oliveira (2004, p.45) salientam a "necessidade de que haja educação, informação e apoio da população, possibilitando [...] melhor qualidade de vida".

Quando se trata de crianças, é ainda mais difícil definir QV, uma vez que está essencialmente relacionada com brincadeiras, prazer e harmonia, e varia de acordo com as fases de desenvolvimento e as ralações familiares (Barreire et al., 2003).

Para além disso, a QV em crianças é, tradicionalmente, avaliada através da percepção dos seus pais ou responsáveis. O desenvolvimento de alguns instrumentos de medida da QV (entre os quais o AUQEI), destinados a crianças, tem vindo a inverter essa tradição.

O meio que rodeia a criança com problemas motores nem sempre é propício ao seu desenvolvimento. É importante que ela tenha oportunidade de progredir, de se tornar o mais autónoma possível, de frequentar a escola e de se realizar como ser individual e social, para melhorar a sua QV. Desta forma, pretende-se promover às crianças com problemas motores uma maior autonomia, e proporcionar-lhes, a elas e à sua família, a melhor QV possível.

De um modo geral, percebe-se que os trabalhos destinados a avaliar a QV de indivíduos são reduzidos, particularmente aqueles que se destinam apenas a crianças (Andrade, 2009). Essa escassez é ainda mais evidente no que se refere a estudos que envolvam a QV de crianças com problemas motores, o que dificulta a comparação dos resultados.

Deste modo, destaca-se a importância da avaliação da QV em crianças com problemas motores, uma vez que estes podem interferir de diversas formas na sua vida. Apesar de o AUQEI não ter sido construído para avaliar domínios específicos relacionados com problemas motores, este instrumento pode mostrar, do ponto de vista de satisfação da própria criança, as relações familiares, sociais, atividades, saúde e funções corporais (Bass, 2009)

Este estudo de avaliação da QV em crianças com problemas motores, sugere-nos que, na sua perceção:

➡ As crianças com problemas motores são felizes, apesar das suas limitações motoras, pois todas evidenciaram uma QV não prejudicada (pontuação média de 56,72).

➡ As crianças sem condição de deficiência são felizes (pontuação média de 58,12).

➡ As crianças com problemas motores apresentaram satisfação mais elevada nos domínios “Lazer” (13,75) e “Família” (13,33). No domínio “Autonomia” apresentaram uma satisfação mais baixa (8,25), o que nos alerta para a necessidade do desenvolvimento de ações que tornem a criança mais independente, capaz de realizar as atividades do seu dia-a-dia.

➡ As crianças sem condição de deficiência apresentaram satisfação mais elevada nos domínios "Lazer" (13,75) e "Família" (13,38). Apresentaram satisfação mais baixa no domínio "Autonomia" (9,19).

➡ Nos domínios "Autonomia" e "Família", as crianças com problemas motores são menos felizes que as crianças sem condição de deficiência. No domínio "Funções" as crianças com problemas motores são um pouco mais felizes. No domínio "Lazer" não existem diferenças entre os dois grupos.

➡ As crianças sem condição de deficiência são mais felizes do que as crianças com problemas motores. Todas têm uma qualidade de vida considerada não prejudicada.

➡ Sugere-se desenvolvimento e aprofundamento de estudos sobre a QV em crianças com problemas motores, pois os estudos existentes nesta temática ainda se revelam insuficientes. Poderão ser úteis na definição de estratégias para estas crianças, com vista a melhorar o seu sucesso escolar e obter resultados significativos na melhoria da sua QV.

Referências Bibliográficas

Anders, J.C. (2004). *O transplante de medula óssea e suas repercussões na qualidade de vida de crianças e adolescentes que o vivenciam.* Tese (Doutorado em Enfermagem). Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Andrade, A.L.D.L. (2009). *Qualidade de vida de crianças infectadas ou não pelo HIV*. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Odontologia). João Pessoa – PB: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências da Saúde.

Assumpção Jr., F.B., Kuczynski, E., Sprovieri, M.H., & Aranha, E.M.G. (2000). "Escala de avaliação da qualidade de vida (AUQEI – Autoquestionnaire Qualité de vie Enfant Imagé) – Validade e confiabilidade de uma escala para a qualidade de vida em crianças de 4 a 12 anos". *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 58 (1), 119-127.

Barreire, S.G., Olcinei, A.O., Kazama, W., Kimura, M., & Santos, V.L.C.G. (2003). Qualidade de vida de crianças ostomizadas na ótica das crianças e das mães. *Jornal de Pediatria*, 79 (1), 55-62.

Bass, L.M. & Beresin, R. (2009). "Qualidade de vida em crianças obesas". *Einstein*, 7 (3 Pt 1), 295-301.

Brasil, T. B., Ferriani, V.P.L., & Machado, C.S.M. (2003). "Inquérito sobre qualidade de vida relacionada a saúde em crianças e adolescentes portadores de artrites idiopáticas juvenis". *Jornal de Pedriatria*, 79 (1), 63-68.

Buczynski, A.K.C. (2007). *Qualidade de vida relacionada à saúde oral em pacientes infantis infectados pelos HIV.* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciência da Saúde, Faculdade de Odontologia, Departamento de Odontopediatria e Ortodontia.

Carletti De Oliveira, J.A. (2006). *Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos.* Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Ferreira, J.C. (2008). *Qualidade de Vida nas perspectivas de Crianças e Adolescentes Portadores de HIV/AIDS.* Dissertação (Mestrado em Psicologia). Goiâna: Universidade Católica de Goiás – UCG, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Fleck, M.P.A. et al. (1999). "Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100)". *Rev. Bras. Psiquiatria.*, 21 (1), 19-28.

Kuczynski, E. (2002). *Avaliação da qualidade de vida em crianças e adolescentes sadios e portadores de doenças crónicas e/ou incapacitantes*. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Lucena, R.B. (2010). *Qualidade de vida relacionada a saúde bucal de crianças e adolescentes saudáveis e com câncer.* Trabalho de Conclusão de Curso (de

Graduação em Odontologia). João Pessoa – PB: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências da Saúde.

Melo, E.L.A. (2005). *Qualidade de vida de crianças com Distrofia Muscular Progressiva Tipo Duchenne*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

Morales, N.M.O. (2005). *Avaliação transversal da qualidade de vida em crianças e adolescentes com Paralisia Cerebral por meio de um instrumento genérico (CHQ-PF50)*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde). Uberlândia: Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia.

Paschoal, S.M.P. (2000). *Qualidade de vida do idoso: elaboração de um instrumento que privilegia sua opinião.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Rodrigues, D. (1998). *Corpo, Espaço e Movimento. A Representação Espacial do Corpo em Crianças com Paralisia Cerebral*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Sampaio, A.E.M., & Oliveira, V.M.B. (2004). Avaliação neuropsicológica pelo WISC III em crianças com distrofia muscular de Duchenne. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 24 (3), 37-46.

Saupe, R., & Broca, G.S. (2004). Indicadores de qualidade de vida como tendência atual de cuidado de pessoas em hemodiálise. *Revista Texto e Contexto Enfermagem*, 13 (1), 100-106.

Scattolin, F.A.A. (2006a). Qualidade de vida: A evolução do conceito e os instrumentos de medida. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, 8 (4), 1-5.

Seidl, E.M.F., & Zannon, C.M.L.C. (2004). "Qualidade de vida e saúde: Aspectos conceituais e metodológicos". *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (2), 580-588.

Soares, J.E.M.B. (2007). *Qualidade de vida de crianças com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar.* Dissertação de Mestrado. Fortaleza – CE: Fundação Edson Queiroz, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – VRPPG, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Mestrado em Saúde Coletiva – MSC.

Souza, A.L. (2010). *Qualidade de vida no trabalho dos servidores públicos estaduais da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social – Setas na cidade de Campo Grande – MS.* Monografia (Curso de Lato Sensu em Tecnologia de Gestão Pública e Responsabilidade Social). Vila Velha – ES: Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB.

UM OLHAR SOBRE UMA UNIDADE DE APOIO À MULTIDEFICIÊNCIA

Barroso, Estefânia

fannybarroso@yahoo.com.br

Mesquita, Helena

Escola Superior de Educação de Castelo Branco

hmesquita@ipcb.pt

Resumo

Uma das medidas implementadas em larga escala, nos últimos anos, afim de atingir o objetivo de construir uma escola inclusiva, onde todas as crianças possam aprender juntas, com as mesmas oportunidades, tem sido a criação de Unidades de Apoio Especializado para a educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

Para compreender a problemática da multideficiência e a inclusão educativa de alunos com multideficiência importa verificar quais as opiniões dos professores do Ensino Regular que possuem alunos com multideficiência incluídos nas suas turmas e dos professores de Educação Especial acerca da presença de uma Unidade de Apoio à Multideficiência no Agrupamento em que lecionam. Como tal, foram analisadas as opiniões de 24 professores que integram a amostras selecionadas para este estudo.

Os resultados obtidos na componente empírica deste trabalho permitem concluir que para os professores inquiridos as UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência tanto para a realização de aprendizagens como para a sua socialização. Permitem ainda concluir que os professores de Educação Especial se sentem mais preparados para trabalhar com este tipo de público que os professores de Ensino Regular e que as opiniões sobre estas questões não divergem substancialmente entre os professores de Educação Especial e os professores de Ensino Regular.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão; Multideficiência; Unidades de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira Congénita.

A LOOK AT A SPECIALIZED UNIT FOR STUDENTS WITH MULTIPLE DISABILITIES

Abstract

The creation of Specialized Units for students with multiple disabilities and congenital deafness-blindness in schools has been one of the widely implemented measures during the last past years to promote inclusive education by creating a place where children can learn together and with equal opportunities.

To understand the problem of multiple disabilities and inclusive education for students with multiple disabilities which must ascertain the views of Regular Education teachers who have students with multiple disabilities included in their classes and Special Education teachers about the presence of a Support Unit in grouping multiple disabilities they are teaching. As such, we analyzed the opinions of 24 teachers participating in the samples selected for this study.

The results obtained in the empirical component of this study support the conclusion that the teachers surveyed for the UAEM are the best educational response for children with multiple disabilities to perform both learning and for their socialization. Allow further conclude that the Special Education teachers feel more prepared to work with this type of audience that teachers Teaching Regular and opinions on these issues, do not differ substantially between teachers of Special Education and Regular Education teachers.

Keywords: Inclusion; Multiple disabilities; Specialized Units for students with multiple disabilities and congenital deafness-blindness.

Introdução

A educação inclusiva, baseada no princípio da Inclusão, tem como propósito proporcionar a igualdade de oportunidades e de participação no ensino e nas aprendizagens de todas as pessoas, independentemente das diferenças que caracterizam cada um (Declaração de Salamanca, 1994). Estes princípios, de uma "Escola para Todos", veiculados em conferências como a de Salamanca, em 1994, não deixaram Portugal indiferente a essas ideologias.

A alteração de idelogias a nível mundial trouxe alterações na educação e legislação portuguesas. Deste modo, alunos que, devido à sua condição de deficiência, eram educados em instituições de ensino especial passaram a frequentar estabelecimentos de ensino público regular e a serem parte integrante de uma turma. De entre estes alunos destacam-se os alunos com multideficiência (MD).

Atualmente, a Lei portuguesa que visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com condição dedeficiência é o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Decorrente deste decreto foram criadas as Unidades de Apoio à Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM) que consituem uma modalidade específica de educação que oferece uma resposta pedagógica especializada das escolas ou agrupamento de escolas que concentrem grupos de alunos com multideficiência. A criação das UAEM pretende que estes alunos tenham acesso aos meios e recursos que lhes permita realizar aprendizagens significativas e que possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem Necessidades Educativas Especiais (Pereira, 2005).

Pretende-se apresentar aqui os resultados obtidos um estudo realizado num Agrupamento de Escolas, onde se procurou analisar as opiniões dos professores de Ensino Regular (PER) e de professores de Educação Especial (PEE) acerca da presença da Unidade de Apoio à Multideficiência naquele Agrupamento.

Inclusão

O conceito de inclusão surge com forte incidência após a Conferência de Salamanca, realizada em Salamanca, Espanha, sobre necessidades educativas especiais no ano de 1994.

Para vários autores (Nisbet, 1992; Kukic, 1993; Putman, 1993) citados por Mesquita (2004) inclusão significa que todas as crianças, até mesmo aquelas que possuem NEE, devem frequentar a escola regular e serem atendidas nas classes regulares, contando para isso com o apoio dos serviços de educação especial. Devem frequentar a escola da sua área de residência, num único sistema educativo contando com uma rede de apoio.

De acordo com o Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) a inclusão pode ser definida como uma educação que envolve o processo de promover a participação dos alunos na cultura, currículos e actividades das suas escolas, reduzindo, deste modo, os riscos de exclusão. A inclusão implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas por forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola.

A inclusão pretende, assim, abrir as portas das escolas regulares ao aluno com NEE e, sempre que possível, às classes regulares onde deverá receber todos os serviços adequados às suas necessidades. Contudo há que ter presente que a inclusão é um processo. Quer isto dizer que, de acordo com Ainscow (2003) não se trata apenas de fixar e atingir objetivos e dar a inclusão como um dado adquirido. Na prática o trabalho nunca termina. A inclusão deve ser encarada como a procura incessante da forma mais adequada de responder à diversidade, de aprender a conviver com a diferença e aprender com a diferença. Assim sendo, a diferença torna-se um fator positivo e um estímulo para a aprendizagem de todos. Ainda segundo Ainscow (2003) "La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y la evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas" (p.13).

O movimento da inclusão implica então a reestruturação das escolas do ensino regular com vista a um atendimento eficaz às crianças que necessitam de apoios educativos e de serviços especiais, e daquelas que não necessitam, para que sejam prestadas respostas eficazes às suas necessidades educativas (Mesquita, 2004).

Multideficiência (MD)

Os inúmeros desafios que a inclusão coloca às escolas são evidenciados quando falamos de alunos com multideficiência. Os alunos com MD podem apresentar características muito diversificadas, sendo determinadas pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências

vivenciadas. Estes alunos podem apresentar combinações de acentuadas limitações (domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição) as quais põem em grave risco o seu desenvolvimento (Pereira, 2008).

Para Orelove, Sobsey e Silberman (2004) e Saramago et al (2004) citados por Pereira (2008) as crianças com multideficiência

> …apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. (p. 9)

Pelo acima referido, verifica-se que, ainda que agrupadas sob a referência de crianças com multideficiência, elas constituem, de acordo com Nunes & Amaral (2008), um grupo longe de ser homogéneo, sendo, pelo contrário, um grupo heterogéneo que apresenta dificuldades muito específicas e que resultam da conjugação de limitações nas funções e estrutura do corpo e de fatores ambientais que condicionam o desenvolvimento destas crianças. Ainda segundo as mesmas autoras, estas limitações trazem dificuldades à criança no acesso ao mundo, afetando as capacidades de aprendizagem e de resolução de problemas, reduzindo, simultaneamente, e de uma forma significativa, a procura de informação. Ainda assim, e apesar de constituírem uma população heterogénea, é comum verificarem-se nesta população, de acordo com Pereira (2008), acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, acentuadas dificuldades na comunicação e linguagem, onde se destacam as dificuldades na produção de mensagens orais e na receção das mesmas, a interação verbal com os seus pares e o acesso à informação. Ao nível das funções motoras destacam-se as dificuldades na mobilidade (deslocar-se, mudar a posição do corpo, mover objetos e dificuldades na motricidade fina).

Verifica-se ainda que este grupo, dito heterogéneo, tem em comum, de acordo com Petitpierre, Wolf, Dietrich, Benz, & Adler (2007) a severidade dos efeitos que a sua condição traz ao seu desenvolvimento e independência. Todas estas condicionantes comprometem o desenvolvimento e desempenho da criança com multideficiência, tanto ao nível da atividade como da participação.

As características inerentes à criança com multideficiência, limitaram, durante muito tempo as visões sobre a educação desta população. Segundo Nunes & Amaral (2008) estes alunos foram, em muitos casos, considerados como não educáveis, resultando daí que estas crianças, na maior parte das vezes, ficavam em casa ou eram integradas em instituições para deficientes profundos.

Contudo, as políticas de inclusão que têm vindo a desenvolver-se, tanto a nível nacional como internacional, obrigaram a que tal situação fosse reequacionada. A Declaração de Salamanca refere a importância de ser dada atenção às necessidades específicas destes alunos, devendo ser educados no sentido de desenvolver as suas potencialidades. A nível nacional há que referir a possibilidade que o Decreto-Lei 3/ 2008 trouxe de serem criadas Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, que "…constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas" (Decreto-Lei 3/ 2008, p.162).

No entanto, a inclusão destes alunos em escolas regulares levanta questões, que, segundo Nunes & Amaral (2008), a escola terá de responder: o que aprendem estes alunos na escola? Quais os critérios de sucesso a ter em conta para a sua aprendizagem? Quais as necessidades educativas que têm? Como responder de forma positiva a essas necessidades?

Segundo Saramago, Gonçalves & Duarte (2008) todas as propostas educativas devem apoiar-se num modelo centrado em atividades, colocando a tónica em atividades naturais nos seus vários contextos de vida promotora de oportunidades

reais de comunicação, possibilitando a apropriação de conceitos que sejam significativos para a criança, permitindo uma reciprocidade nas relações afetivas.

Ainda segundo os mesmos autores:

> A mudança para o paradigma da intervenção centrada em atividades reais pressupõe repensar objetivos, modelos, metodologias e ferramentas pedagógicas. Implica igualmente colocar em ação processos cíclicos de avaliação-planeamento-implementação-monitorização-avaliação que se pretendem dinâmicos, individualizados, participados por todos os seus intervenientes, sistemáticos e inclusivos em todos os seus momentos" (p. 13).

Tal intervenção deverá basear-se num modelo de avaliação ecológica, isto é, num modelo que tem em conta que o desenvolvimento da criança (ou jovem) resulta da interação com os diferentes ambientes em que se encontra inserido e em que participa. Como tal, a opção pela avaliação centrada em atividades naturais remete para a recolha de informação nos diversos contextos reais.

Para Saramago, Gonçalves & Duarte (2008) a avaliação centrada na participação em atividades desenvolvidas em contexto real irá permitir obter pistas para a compreensão da criança/ jovem com multideficência, sustentando propostas de intervenção que terão em conta as especificidades de cada um.

Para além do que já foi referido, o sucesso da inclusão dos alunos com multideficiência, passa também pela capacidade de identificar necessidades quer do próprio aluno, quer da sua família, de identificar modelos de resposta a necessidades e do comprometimento de todos os intervenientes no processo, com particular ênfase para as famílias e para os profissionais de educação (Nunes & Amaral, 2008).

Assim, o sucesso e eficácia da intervenção educativa em multideficiência implicam o desenvolvimento de um trabalho em equipa, pressupondo a utilização de um modelo holístico, de base ecológica (interação com os diferentes ambientes em que participa) que garanta a adequação das ofertas às necessidades evidenciadas e

oportunidades de interagir com objetos e pessoas significativas nos diversos contextos naturais em que se insere, desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações.

Perante as necessidades educativas destes alunos e mediante a intervenção que pressupõem, coloca-se a questão: quais as respostas educativas que lhes são oferecidas?

Unidades de Apoio à Multideficiência (UAEM)

A sustentação legal das Unidades Especializadas em Multideficiência surge, pela primeira vez, no artigo 26º do Decreto-lei 3/2008 denominando-as como Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM). Segundo o Decreto-Lei 3/2008 estas unidades "constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas" (p. 162).

Os objetivos destas Unidades vêm consignados no Decreto-Lei nº 3/2008. Pretende-se que estas promovam a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos alunos da turma a que pertencem, que apliquem as metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, tendo em vista o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos, que procedam às adequações curriculares necessárias, adotando opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico e que criem ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos. É, ainda, objetivo destas unidades o assegurar apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar. Por último estas unidades devem organizar o processo de transição para a vida pós-escolar. (Decreto-Lei 3/2008).

A educação de alunos com multideficiência exige recursos humanos e materiais específicos. No que aos recursos humanos diz respeito, e de acordo com (Pereira, 2005) as Unidades deverão estar apetrechadas de profissionais com formação especializada em educação especial, preferencialmente na área da multideficiência, auxiliares de ação educativa, com formação na área da multideficiência e ainda profissionais no âmbito das terapias e da psicologia, de acordo com as necessidades. É assim reunida uma equipa de profissionais de diversas áreas e com conhecimentos específicos para, deste modo, ter a capacidade e possibilidade de prestar o apoio o mais adequado às crianças/ jovens com multideficiência.

De acordo com o Decreto-lei 3/2008 as escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos fundamentais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira.

Segundo Domingues & Ferreira (2009) a concentração de recursos humanos e materiais facultará uma resposta educativa de qualidade, ao mesmo tempo que deverão ser implementadas e desenvolvidas atitudes que promovam a organização quer no que diz respeito ao tempo e espaço, quer no que diz respeito aos materiais e atividades.

Metodologia

O objetivo principal deste estudo foi o de analisar as opiniões dos professores de Ensino Regular que possuem alunos com multideficiência incluídos nas suas turmas e professores de Educação Especial acerca da presença da UAEM num Agrupamento de Escolas. Partindo deste objetivo geral, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para crianças com multideficiência;

- Analisar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para crianças com multideficiência;

- Analisar se os professores do Ensino Regular e de Educação Especial se sentem preparados para trabalhar com este tipo de população;

- Analisar se as opiniões dos professores de Educação Especial divergem das opiniões dos professores do Ensino Regular acerca da melhor resposta educativa no que às aprendizagens e socialização diz respeito, para crianças com multideficiência;

Foi partindo do objetivo geral e dos objetivos específicos que dele decorreram e guiaram esta investigação que se formularam as questões de investigação. A saber:

- Serão as Unidades a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens e socialização diz respeito, para crianças com multideficiência?

- Os professores da Educação Especial têm opiniões diferentes dos professores do Ensino Regular acerca da melhor resposta educativa, no que às aprendizagens e socialização diz respeito, para crianças com multideficiência?

- Os professores de Educação Especial sentem-se mais preparados para trabalhar com crianças multideficientes do que os professores do Ensino Regular?

No que diz respeito à metodologia utilizada para a concretização dos objetivos propostos foi o estudo de caso.

Neste estudo de caso analisou-se uma UAEM, procurando descrever pormenorizadamente a Unidade e as suas atividades e, ainda, perceber a opinião sobre a presença da UAEM e de crianças com multideficiência no Agrupamento, em particular, dos professores que trabalham no Agrupamento em questão.

Sujeitos/ Amostra

Os sujeitos da amostra foram selecionados de forma não aleatória, de acordo com critérios considerados importantes pelo investigador. Deste modo, os dados deste estudo foram recolhidos junto dos professores que lecionaram, no ano letivo de 2011/2012, num Agrupamento de escolas do Alentejo (Portugal) e que se encontravam em duas situações profissionais distintas:

- Professores de Educação Especial (P.E.E) a trabalhar no Agrupamento (em intervenção precoce, apoio educativo, educação especial, ou a trabalhar na UAEM), constituída por 10 professores e denominada de **n1**;

- Professores que lecionam no Ensino regular (P.E.R), no Agrupamento em estudo, e que tinham incluídos nas suas turmas alunos com multideficiência, constituída por 14 professores, denominada de **n2**.

Foram consideradas para a caracterização dos dois grupos em questão a idade, o género, o tempo de serviço docente, as habilitações académicas, a aquisição de formação especializada, o grau de ensino em que lecionavam e a situação profissional.

Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados para esta investigação foi feita, fundamentalmente, de duas formas: num primeiro momento, através de observação (participante) que se realizou na UAEM em estudo e, num segundo momento através de inquérito utilizando como instrumento um questionário.

A observação em contexto feita na UAEM serviu para ser atingida uma maior aproximação do objeto em estudo, apoiando ainda na construção do questionário. Deste modo procurou-se recolher informação que permitisse caracterizar a Unidade, os materiais didáticos e informáticos, a presença de materiais de apoio à motricidade. Observou-se ainda, por forma a poder caracterizá-los, os alunos que integram a UAEM, os professores e os assistentes operacionais que nela trabalham. Foi feito ainda um

levantamento das terapias e áreas de apoio de que beneficiam os alunos da UAEM, assim como dos projetos desenvolvidos pela UAEM e o trabalho desenvolvido no sentido da inclusão dos alunos nas turmas regulares.

O questionário foi construído seguindo o modelo das escalas de atitudes de Lickert. É composto por duas partes distintas. Uma 1ª parte com questões relativas aos dados de caraterização do respondente e a 2ª constituída por 31 questões fechadas relativas às UAEM e ao facto de estas serem, ou não, a melhor reposta educativa para alunos com multideficiência no que às aprendizagens e à socialização diz respeito. As questões dizem ainda respeito ao facto de os professores (de Educação Especial e do Ensino regular) se sentirem, ou não preparados para trabalhar com este tipo de população.

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Observação da UAEM

A observação à Unidade teve por base três aspetos essenciais: o espaço, os recursos humanos e materiais e o seu funcionamento.

Os resultados obtidos permitem concluir que a nível de espaço, e de uma forma geral, o tamanho das duas salas da UAEM é adequado ao número de alunos que comporta, com boas condições sonoras e de iluminação. Para o uso de ambas as salas existe um wc adaptado que se encontra perto das duas salas em questão. As condições de acessibilidade são boas, com rampas adaptadas para cadeira de rodas e acesso aos diferentes serviços da escola. Pelo acima exposto considera-se que o espaço é adequado às problemáticas dos alunos não parecendo ser prejudicial à aprendizagem dos alunos.

Quanto aos recursos humanos, verificou-se que todos os professores que trabalham na UAEM têm formação especializada o que é considerada uma mais-valia. Estes professores são apoiados por duas assistentes operacionais, o que parece ser em número suficiente. Para além dos professores e dos assistentes operacionais, encontram-se ainda a trabalhar na UAEM uma terapeuta da fala e uma fisioterapeuta. Os alunos beneficiam ainda de várias terapias fora da UAEM, com outros técnicos. Deste modo, também a nível dos recursos humanos considera-se que estes se encontram em número aceitável na UAEM.

As duas salas estão convenientemente apetrechadas a nível material encontrando-se computadores com software educativo, teclados alternativos, brinquedos adaptados, colchões, piscinas de bolas, … Ainda assim, parecem existir poucos materiais que permitam o desenvolvimento de Atividades da Vida Diária.

Quanto ao funcionamento da UAEM, realça-se o facto de que todos os alunos se encontram incluídos numa turma e frequentam a sala do ensino regular em algumas disciplinas ou em alguns dias pré-definidos (no caso dos alunos do 1º ciclo). Na UAEM trabalham áreas como sejam a Linguagem e Comunicação, Atividades para a Vida Diária e Matemática para a Vida, para além de usufruírem de terapias várias. Verificou-se ainda que, sempre que possível, a participação dos alunos da UAEM é encorajada a realizar atividades com a restante população escolar (atividades desenvolvidas na escola, projetos, visitas de estudo…) pelo que está garantido, nesta UAEM o cumprimento do artigo nº 26 do Decreto-Lei 3/2008 que refere que um dos objetivos da UAEM é "promover a participação dos alunos com multideficiência nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem".

Pelo que foi observado, e de um modo geral, esta UAEM providencia uma resposta de qualidade sendo um exemplo do ambiente pretendido para as UAEM pela legislação.

Questionário

Como referido anteriormente pretendeu-se com o questionário obter resposta a três perguntas previamente definidas: *As UAEM serão a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência? As UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito? Os professores do Ensino Regular e de Educação Especial sentem-se preparados para trabalhar com este tipo de população?*

A análise das respostas dadas foi feita, não seguindo a numeração das questões mas sim, agrupando-as em torno das 3 questões de partida, verificando as respostas dadas pela amostra **n1** (constituída pelos professores de Educação Especial) e em seguida pelos respondentes que da amostra **n2** (Professores do Ensino Regular que trabalham com crianças com MD) para cada uma das questões de investigação.

Resultados obtidos na análise das respostas dadas pela amostra n1

No que à primeira questão de investigação diz respeito (As UAEM serão a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência?) verifica-se que para a maioria dos P.E.E a melhor resposta educativa para as crianças com MD é a inclusão em escolas regulares, em UAEM. Não existe uma opinião maioritária se, ainda que estejam incluídos em UAEM, as aprendizagens devam ser feitas em grupos à parte ou incluídos na turma. A amostra considera que o facto de estar incluído numa turma promove o crescimento académico do aluno com multideficiência.

Também fica claro que para estes professores o contacto dos alunos de turmas regulares com alunos com MD não lhes é prejudicial a nível académico.

No que à segunda questão de investigação diz respeito (As UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito?) uma grande maioria da amostra n1 considerou que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para alunos com MD. Verifica-se também que a totalidade da amostra considera que todos os presentes na sala de aula saem enriquecidos quando nela se encontram alunos com multideficiência e que a inclusão leva a que grupos diferentes possam interagir, reforçando, deste modo, a compreensão e a aceitação das diferenças. A grande maioria da amostra pensa que a inclusão numa turma regular de alunos com multideficiência promove a sua autonomia social.

Quanto à terceira questão de investigação (Os P.E.R e os P.E.E sentem-se preparados para trabalhar com este tipo de população?) verifica-se, pelas respostas dadas pelos professores de Educação Especial que mais de metade da amostra considera que o professor de Ensino Regular deveria ter formação específica para trabalhar com alunos com MD pois a formação inicial não dota o professor das ferramentas necessárias para trabalhar com este público; mais de metade da amostra considera, então, que os professores de Educação Especial se sentem mais preparados para trabalhar com crianças multideficientes do que os professores do Ensino Regular, referindo que a formação especializada dota os professores das ferramentas necessárias para trabalhar com alunos multideficientes.

Resultados obtidos na análise das respostas dadas pela amostra n2

Os resultados obtidos no que à primeira questão de investigação diz respeito (As UAEM serão a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito para alunos com multideficiência?) permitem verificar que grande parte dos respondentes desta amostra consideram que a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência são as UAEM e que por isso devem frequentar as escolas regulares integradas nas unidades em estudo. Metade da amostra considera que as

necessidades educativas, no que diz respeito às aprendizagens, dos alunos com multideficiência podem ser satisfeitas numa UAEM. Ainda assim, e apesar de existir alguma dispersão nas respostas, uma parte considerável da amostra (42,9%) considera que, para que sejam realizadas aprendizagens de sucesso, os alunos com multideficiência devem estar incluídos nas escolas regulares, nas UAEM, mas em grupos à parte.

Ressaltam dos resultados retirados desta amostra uma quantidade bastante elevada, nalgumas afirmações, de respondentes sem opinião formada, não permitindo chegar a resultados muito conclusivos. Assim acontece quando é referido que o facto de estar incluído numa turma regular promove o crescimento académico do aluno, em que 57,2% da amostra referiram não ter opinião, quando se questiona se o apoio que os alunos com multideficiência necessitam para a aquisição de conhecimentos é melhor se eles estiverem em grupos separados dos restantes (35,7% da amostra referiram não concordar nem discordar) ou ainda quando se afirma que o aluno com MD desenvolverá capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular (64,3% não concordaram nem discordaram).

Os resultados obtidos na análise das respostas dadas pela amostra n2 à segunda questão (As UAEM são a melhor resposta educativa para crianças com multideficiência, no que à socialização diz respeito?) permitem concluir que uma grande maioria dos respondentes considera que a presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram. Uma grande parte da amostra considera que os alunos das turmas regulares não são prejudicados, a nível social, com o contacto com alunos com MD. Um pouco mais de metade da amostra considera que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para os alunos com MD e concorda que o facto de serem incluídos numa turma regular promove a sua autonomia.

Ainda assim, quando questionados se as necessidades sociais do aluno com multideficiência são melhor satisfeitas quando o apoio é realizado na sala de aula, muitos foram os que referiram não ter opinião (35,7%).

Por fim, no que à terceira questão de investigação diz respeito (Os P.E.R e os P.E.E sentem-se preparados para trabalhar com este tipo de população?) os resultados apurados na amostra n2 permitem concluir que uma grande maioria considera que o professor do Ensino Regular deveria ter formação específica para trabalhar com alunos com MD uma vez que a formação inicial não dota os professores das ferramentas necessárias para responder às necessidades destes alunos. A quase totalidade da amostra considera ainda que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para trabalhar com estes alunos do que os professores do Ensino Regular e uma grande maioria que a formação especializada fornece ao professor as ferramentas necessárias para trabalhar com a criança com MD.

Por fim, foi propósito do estudo em questão proceder a uma análise comparativa dos resultados obtidos nas respostas dadas pelas amostras dos professores de Educação Especial e pelos professores do Ensino Regular para se verificar se as opiniões da amostra n1 divergiam das opiniões da amostra n2 acerca das UAEM serem a melhor resposta educativa no que à socialização e às aprendizagens diz respeito.

Análise comparativa das respostas dadas pelos professores de Ensino Regular e pelos professores de Educação Especial

As diferenças entre ambas as amostras não são muito díspares quando se pretende verificar se as UAEM são a melhor resposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para crianças com MD. Ambas as amostras concordam, na sua maioria, que as crianças com multideficiência devem frequentar escolas regulares, integradas em UAEM e que estas são a melhor resposta educativa para alunos com MD pois permitem satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. Contudo, quando se

questionou se os alunos com MD deviam estar incluídos em UAEM's mas em grupos à parte, para realizar aprendizagens de sucesso, as opiniões das duas amostras já foram mais divergentes: 70% da amostra dos P.E.E discordou. Pelo contrário, o item mais assinalado pela amostra dos P.E.R foi o de concordância (42,9%). Ambas as amostras discordam, em grande maioria, da ideia de que o contacto que os alunos das turmas regulares possam ter com alunos com MD lhe pudesse ser prejudicial, a nível académico.

Verifica-se portanto, e de um modo geral, que ambas as amostras consideram que as UAEM são a melhor reposta educativa, no que às aprendizagens diz respeito, para alunos com multideficiência. Encontram-se algumas divergências de opinião em algumas afirmações mas com pouco significado.

A maioria dos respondentes das duas amostras considera que as UAEM são a melhor resposta educativa, no que à socialização diz respeito, para crianças com MD. Ambas as amostras concordam que a presença de alunos diferentes na sala de aula enriquece todos os que nela se encontram, ainda que a percentagem de concordantes seja bem mais significativa na amostra dos P.E.E (em que 100% da amostra concorda) do que na amostra dos P.E.R (71,4%).

Quanto ao facto de as necessidades sociais dos alunos com MD serem melhor satisfeitas quando o apoio se realiza na sala de aula, a comparação entre os resultados das duas amostras demonstra que nesta situação as opiniões são divergentes. A amostra dos P.E.E, na sua maioria (60%) concorda. Contudo, na amostra dos P.E.R, verifica-se que apenas 35,7% concordam com essa ideia, havendo um número elevado de professores sem opinião formada (35,7%). Resultados muito semelhantes foram apurados quando se questionou se o isolamento numa turma especial teria um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno com MD: a amostra dos P.E.E concordou com esta afirmação (num total de 70%). Já na amostra dos professores do Ensino Regular, verificou-se que apenas 35,7% da amostra concordou com esta ideia. As duas amostras discordam maioritariamente da ideia que o contacto que os alunos de

turmas regulares possam ter com alunos com MD lhes possa vir a ser prejudicial, a nível social. Ambas as amostras também consideram que a autonomia social do aluno com MD é promovida quando ele é incluído numa turma regular.

Pelo que foi acima referido, verifica-se que não existem grandes divergências entre as opiniões da amostra dos professores de Educação Especial e as opiniões da amostra dos professores de Ensino Regular. As grandes diferenças surgem, sobretudo, na relevância das percentagens (sendo quase sempre a amostra dos P.E.E que apresenta maior unanimidade nas respostas) e quando é questionado o facto de as necessidades sociais dos alunos serem melhor satisfeitas quando o apoio é realizado na sala de aula ou se o isolamento numa turma especial poderá ter um efeito negativo no desenvolvimento social do aluno.

Considerações Finais

A inclusão de alunos com condição de deficiência nas escolas do ensino regular é hoje uma realidade no contexto nacional. De todos os alunos com NEE são aqueles que têm multideficiência os que mais problemas têm colocado à proposta de inclusão. É função da escola que acolhe e inclui estes alunos criar as condições necessárias para prestar uma resposta educativa de qualidade, adequada a cada um dos alunos. Surgem assim as UAEM como espaços organizados nas escolas de ensino regular, onde os alunos com MD podem usufruir de respostas educativas adaptadas às suas necessidades.

Do que foi possível observar a UAEM em estudo é um bom exemplo de um ambiente estruturado, securizante e significativo como se pretende que sejam as UAEM e é um exemplo de boas práticas na organização das respostas educativas destinadas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Para as amostras em estudo não restam dúvidas que as UAEM são a melhor resposta educativa para alunos com MD tanto para a realização de aprendizagens como para a

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

sua socialização. Ainda assim, a grande maioria considera que, sempre que possível, o aluno multideficiente deverá ter a possibilidade de trabalhar no espaço da turma e que essa inclusão no espaço turma irá promover o crescimento académico do aluno.

Por outro lado, fica claro que todos concordam que deve haver formação especializada para todos os professores que trabalham com este público tão particular.

Consideram-se os resultados obtidos nesta investigação como bastante encorajadores. Não restam dúvidas que eles se devem à qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da UAEM e pelo próprio Agrupamento.

Referências Bibliográficas

Ainscow, Mel. (2005). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. In: PONENCIA A PRESENTAR EN SAN SEBASTIÁN, Disponível em: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf. Acesso em 25 março 2013.

Booth, T; Aisncow, M. (2002). *Index para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução de A.B. Costa. Sintra: Cidadãos do Mundo.

Declaração de Salamanca (1994) - *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. (7-10 de Junho de 1994). Salamanca, Espanha.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República.

Domingues, E., Ferreira, P.(2009). As Unidades de Ensino Estruturado e Especializado ao Serviço de Alunos com NEE: Uma vivência. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Braga. *Actas*. pp. 4787-4793.

Mesquita, M.H. (2004). Escola para todos – o percurso necessário – Mito ou Realidade? *A Problemática da Deficiência – Um olhar a partir da Beira Interior,* pp. 45-54

Nunes, C., Amaral, I. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança de Atitude. *Diversidade: Multideficência, Multidesafios***.** Região Autónoma da Madeira, 6**,** 20, pp.4-9.

Pereira, F. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência: Normas Orientadoras*. Lisboa: DGIDC & DSEEASE.

Pereira, F**.** (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita – Organização da Resposta Educativa*. Lisboa: DGIDC & DSEEASE.

Petitpierre,G. et al. (2007). Integration of Education and Care Given to Children With Profound Multiple Disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.*vol. 4.,nº 2. pp.141-151.

Saramago, A. R., Gonçalves, A., & Duarte, F. (2008). Avaliação em Multideficiência: Uma Etapa para a Inclusão. *Diversidades*, 20, pp. 13-15.

O SOFTWARE EDUCATIVO "OS JOGOS DA MIMOCAS" COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA COMUNICAÇÃO NUMA CRIANÇA COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL: ESTUDO DE CASO

Polme, Maria Manuela

manuelaticas@gmail.com

Quelhas, Maria do Rosário

mrpq@ipcb.pt
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Mesquita, Helena

hmesquita@ipcb.pt
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Resumo

Neste artigo apresentam-se os resultados de uma investigação em torno da importância da utilização do software educativo "Os Jogos da Mimocas" na comunicação de uma criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Pretendia refletir sobre o impacto que a utilização do referido software teria na comunicação de uma criança com DID, bem como apontar caminhos a seguir e encontrar estratégias de apoio, tendo-se realizado um estudo de caso seguindo uma metodologia de investigação – ação.

Para sustentar este estudo procedeu-se a uma revisão das fontes de informação mais relevantes acerca da DID, das NEE, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e ainda a uma abordagem à utilização do software educativo "Os Jogos da Mimocas", visando-se constituir o enquadramento teórico da investigação.

Após a análise dos dados recolhidos, foi possível verificar que a utilização do software permitiu que se atingissem os objetivos pretendidos. Constatou-se que recorrendo a atividades simples, lúdicas e funcionais, foi possível à criança ultrapassar algumas das suas dificuldades relacionadas com a concentração/atenção, autoestima e comunicação.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Palavras-Chave: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID); Necessidades Educativas Especiais (NEE); Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); Software "Os Jogos da Mimocas"

Abstract

This paper presents the results of an investigation on the importance of using educational software "O Jogo da Mimocas" to promote communication with a child with Intellectual and Developmental Difficulty (IDD). It was intended to reflect on the impact that the use of such software would have on the communication of a child with IDD, as well as to identify paths to follow and to find support strategies, having conducted a case study following a research methodology - action.

To support this study we proceeded to review the most relevant sources of information about IDD, SEN, Information Technology and Communication (ICT) in teaching and also the approach to the use of educational software " O Jogo da Mimocas ", aiming to establish a theoretical frame of research.

After analyzing the data collected, it was verified that the use of the software allowed to reach the desired goals. It was found that using simple activities, recreational and functional, it was possible for the child to overcome some of her difficulties with concentration / attention, self-esteem and communication.

Keywords: Intellectual and Developmental Difficulty (IDD), Special Educational Needs (SEN), Information and Communication Technologies (ICT); Software " Os Jogos da Mimocas "

Introdução

As inovações e avanços no campo das tecnologias de informação e da comunicação com base no computador, favorecem a integração das crianças na escola e no mundo social, facilitando a integração dos jovens no mundo do trabalho e da formação profissional (Fonseca, 2004) e, para os alunos com NEE, representam um significativo

progresso nas possibilidades de aprendizagem e de acesso a conteúdos, bem como na criação de oportunidades de formação e de acesso ao trabalho (Ponte, 2002).

Partindo de diagnóstico de DID numa criança do sexo feminino, em torno do qual se baseou e orientou o estudo, foi selecionado um *software* educativo que permitisse a uma criança com esta patologia comunicar e interagir com os outros, uma vez que esta criança apresenta graves dificuldades ao nível da comunicação e a falta desta capacidade torna-se um obstáculo à sua inclusão.

Neste sentido, apostámos na implementação de actividades apoiadas num *software* que visasse atenuar esta problemática e assim verificar, em que medida a utilização do *software* educativo "Os Jogos Da Mimocas" facilitaria a comunicação da criança com DID, bem como promover a melhoria das suas capacidades comunicativas através da utilização do referido *software*.

Contextualização Teórica

- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: o conceito e a sua evolução ao longo dos tempos

A definição e o conceito de DID têm sofrido, ao longo dos tempos e por motivos diversos, grandes alterações. Ser diferente sempre foi algo difícil de aceitar à sociedade de cada cultura e tempo. Perron (1976) citado por Morato (1995), a distinção entre doença e DID constitui uma referência fundamental do início da perspetiva humanista, pela salvaguarda dos direitos e das condições de vida da população com deficiência mental o que representa uma evolução favorável na perceção e entendimento sobre a pessoa com deficiência.

Segundo Morato & Santos (2007), foi no seio da Associação Americana de Deficiência Mental (AADM), que mudou o seu nome em abril de 2007 para Associação Americana de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD), que surgiu a terminologia de DID. A razão desta mudança deve-se à contestação relativa à utilização do termo deficiência, devido ao seu constructo estigmatizante (Belo et al., 2008) e porque, nos últimos 50 anos, se tem verificado uma ausência de rigor conceptual em relação a este

conceito, de onde sobressai o domínio Psicométrico em detrimento da importância que se deveria atribuir ao domínio Adaptativo, assim como pelo facto de se procurar melhorar a compreensão do conceito deficiência.

Morato & Santos (2007) consideram ainda que o termo Dificuldade é mais apropriado, por ser menos estigmatizante e também porque é mais positivo, quando comparado com o termo Deficiência, de conotação negativa, tanto no seu constructo como no seu uso. Por sua vez, a designação dificuldades refere-se às limitações que fazem com que o indivíduo esteja em desigualdade enquanto ser social. No que respeita à denominação Intelectual em vez de Mental, verifica-se que é uma questão há muito abordada, a qual compreende a capacidade para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender, refletindo-se nos aspetos intelectuais (verbal, numérico, espacial) que se diferenciam pelo constructo e pelo uso.

Portanto, ao conjugar o termo Desenvolvimental com a Dificuldade Intelectual obtém-se uma compreensão da DID mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais lata, pelo facto desta abarcar, em si mesma, os fatores adaptativos mais pertinentes: "a interacção pessoa e envolvimento na sua diversidade contextual -micro, meso, macro- e respectiva validade ecológica" (Morato & Santos, 2007, p. 57), tendo em conta que o comportamento adaptativo caracteriza as competências conceptuais, práticas e sociais apreendidas pelos sujeitos e que são as que atribuem para que estes sujeitos funcionem no dia-a-dia e por conseguinte, se houver limitações significativas no comportamento adaptativo, a capacidade de resposta perante uma situação concreta do contexto será comprometida (Belo et al., 2008).

Presentemente continuam a realizar-se debates sobre a definição de DID, contudo, todas as organizações/associações que trabalham com esta população, se socorrem da definição da AAIDD, uma vez que esta, mais do que qualquer outra, refere os padrões universais e a comunicação.

- Caraterização de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

A DID caracteriza-se por um nível de funcionamento intelectual abaixo da média e por limitações significativas das competências da vida diária (comportamentos adaptativos). Segundo a Classificação Internacional das Doenças (CID 10, 1996), os comportamentos

adaptativos incluem: (i) Capacidade de produzir e compreender a linguagem (comunicação), (ii) Competências da vida doméstica, (iii)Uso dos recursos da comunidade (saúde, segurança, lazer), (iv)Cuidados pessoais, (v)competências sociais, (vi) Competências académicas funcionais (leitura, escrita e aritmética) e capacidade de trabalho.

Segundo Kirk e Gallangher (1991), as crianças e jovens com DID apresentam várias dificuldades que estão inerentes à própria deficiência: (i) Dificuldades percetivas, apresentando défices ao nível da atenção, dificuldades em generalizar e abstrair, (ii) Défices de representação, (iii) Défices de memória a longo e a curto prazo, (iv) Défices na transferência de regras, (v)Atraso no desenvolvimento motor, (vi) Défice geral no desenvolvimento da linguagem interpretativa, (vii)Problemas especiais nas características pessoais e sociais.

Segundo Quiroga (citado por Bautista, 1997), existem diferentes dimensões e características específicas do DID, as quais apresentamos seguidamente no quadro 1.

Quadro 8 - Dimensões e características da DID (Bautista, 1997).

Físicas	**Pessoais**	**Sociais**
↳ Falta de equilíbrio; ↳ Dificuldades de locomoção; ↳ Dificuldades de coordenação; ↳ Dificuldades de manipulação.	↳ Ansiedade; ↳ Falta de auto-controlo; ↳ Tendência para evitar situações de fracasso mais do que procurar o êxito; ↳ Possível existência de perturbações da personalidade; ↳ Fraco controlo interior.	↳ Atraso evolutivo em situações de jogo; ↳ Atraso evolutivo em situações de lazer; ↳ Atraso evolutivo em situações de atividade sexual.

Garcia (2002) sustenta que a aprendizagem académica dos alunos que apresentam DID se processa de forma mais lenta, uma vez que a sua metacognição e a sua auto-regulação cognitiva são construídas de forma diferente, incluindo, a maioria das vezes, dificuldades na criação de estratégias que possibilitem a assimilação dos conceitos e conhecimentos mais complexos.

É também difícil comunicar com estas crianças porque, por um lado, temos de entrar no seu mundo de objetos e representações e, por outro, no mundo das pessoas ditas normais existe um campo de experiências que estão fora do alcance destas crianças.

- A linguagem e a comunicação da criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

Segundo Luckasson et al (1992), o desenvolvimento da participação e da aprendizagem destes alunos depara-se sistematicamente com barreiras em função da escassez de experiências significativas, das dificuldades de comunicação e da quantidade de interações. Porém, a aprendizagem acidental não acontece normalmente. É necessário o ensino direto de competências, nomeadamente o desenvolvimento de competências comunicativas bem como, a oferta de oportunidades, para que as crianças possam interagir com o mundo que as rodeia e assim, poderem comunicar, aprender, compreender e tornarem-se compreendidas.

Estudos realizados sobre a DID apontam como sintomas típicos das crianças com DID, independentemente do grau e da etiologia, a dificuldade na comunicação (Morato & Santos, 2002), défice linguístico, com um vocabulário reduzido, pouco fluente e impreciso -ainda que em muitos casos dependente do ambiente.

Existem capacidades cognitivas que intervêm decisivamente na aquisição adequada da linguagem e que às vezes afetam as crianças com DID, e que segundo Queiróz (2007) torna-se muito difícil, para as crianças com DID, fazer generalizações, a memória auditiva é menor a curto prazo, o processamento e compreensão do que ouvem é mais lento, e têm dificuldade em selecionar uma determinada palavra e o pensamento abstrato é limitado.

- Acessibilidade e Inclusão de Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

A educação inclusiva veio pôr em questão as políticas e práticas exclusivas, constituindo o meio mais eficaz para o seu combate. Como refere Ruivo (1986/87/88, citado por Mesquita, 1994) o modo de pensar a Educação Especial mudou radicalmente, quer nas práticas, quer na conceção com a publicação, nos Estados Unidos da América,

do PublicLaw (1975) e com Warnock Report (1978), na Inglaterra. De acordo com Ainscow (1991), a presença de alunos com NEE passa a ser encarada como um estímulo e um incentivo para se criar um ambiente ainda mais enriquecedor para todos, o que irá beneficiar todas as crianças. No entanto, os progressos são demorados ou pouco evidentes na maior parte dos países, existindo muitas vezes resistência à mudança.

Por oposição à perspetiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades do aluno, a alternativa escolar mais atual é a de uma escola inclusiva, orientada para o currículo (Ainscow, 1991).

De acordo com Costa (1996) esta transferência de uma perspetiva centrada na criança para uma perspetiva centrada no currículo, desenvolve estratégias pedagógicas que ajudam todas as crianças a darem o seu melhor e a progredirem o quanto lhes for possível.

O desenvolvimento de escolas inclusivas com a capacidade de suportar percursos educativos de sucesso para todas as crianças, passa pela definição de uma ação educativa que diferencie os diferentes contextos de intervenção, ao mesmo tempo que se diferencia nos seus aspetos operativos (Morgado, 2001). A ideia de que a escola inclusiva deve ser vista como um elemento ativo na interação mútua de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, é corroborada por Quelhas (2011, p. 10) "promovendo relações mútuas entre Escola e comunidade, e reconhecendo que a Inclusão na Educação é uma face da Inclusão na sociedade.".

- As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

As TIC são hoje, indiscutivelmente, uma necessidade, pois estas constituem uma mais-valia na educação, são segundo Quelhas (2011, p. 14) "um fenómeno em desenvolvimento que promove um novo paradigma de sociedade em que se torna possível a integração das pessoas com deficiência na vida activa (…)". Introduzem uma vasta gama de possibilidades e de novos caminhos para o ensino de todas as crianças. Adquirem um cariz fundamental para as crianças com NEE, mencionando Quelhas (2011, p.15) que "as TIC representam um elemento decisivo na normalização das

condições de vida dos alunos com NEE e em determinadas situações (…)", e que recorrendo à utilização destas ferramentas potenciam as suas aprendizagens, consequentemente, o desenvolvimento da comunicação e da interação com o outro, numa procura de soluções que possibilitem uma efetiva participação nos diversos contextos escolares, numa perspetiva de Escola Inclusiva. O computador pode permitir aos alunos um novo ambiente de trabalho no qual se pode controlar o processo de aprendizagem, estimulando e diversificando as atividades cognitivas e proporcionando um papel mais determinante no processo de construção de conhecimento.

Neste sentido no chamado processo inclusivo, o acesso às informações e ao conhecimento através do uso de computadores e de suas redes de comunicação, permite combater de forma mais eficaz a exclusão, porque possibilita uma maior aproximação da criança com problemas de comunicação, ao seu grupo de pares, permitindo-lhe entender e ser entendida e, naturalmente estar na escola com a alegria de quem pode efetivamente participar na construção das suas aprendizagens e "crescer" com os colegas, comunicando com todos. Alcançar os níveis desejados de equidade implica, assim, de acordo com Serrano (2005), desenvolver a transformação da cultura de escola em direção a uma estrutura pedagógica que respeite e eduque na diversidade e que esta seja entendida como uma forma de enriquecimento e, consequentemente, como recurso e fonte de inovação e de aperfeiçoamento da qualidade educacional.

As TIC não são apenas um aparato tecnológico que visa a "correção" de deficiências (físicas, sensoriais, cognitivas), nem uma forma de organizar (para o aluno) o mundo (os conhecimentos) em pequenas porções meticulosamente compartilhadas, seguindo uma ordem pré-estabelecida. Mais do que oferecer assistência às necessidades do sujeito, as TIC têm o papel de auxiliar no desenvolvimento do potencial cognitivo, criativo e humano. Neste sentido, como refere Meirinhos (2000, p.5) "As ferramentas informáticas, tal como outros recursos devem estar ao serviço da programação das actividades e dos objectivos a atingir, devem integrar-se com naturalidade na dinâmica de trabalho, e devem requerer, por parte da criança, uma intensa actividade".

As crianças com DID apresentam, como já referimos anteriormente, alterações na linguagem, as quais poderão ser apoiadas pelas TIC, nomeadamente pela utilização do computador, que segundo Tânenhaus (1991), pode apresentar características que apoiam

a criança com alterações da linguagem ou aprendizagem. Pode assim ajudar as crianças a compreenderem que podem ter um efeito sobre o seu ambiente, o que estimula a autoconfiança; permitir a repetição do sucesso, fornecendo respostas baseadas nas ações da criança; nunca ser impaciente e perdoar sempre; e permitir que a criança aprenda segundo o seu próprio ritmo.

Com efeito, a utilização das TIC em crianças com DID poderá potenciar a comunicação entre os indivíduos estabelecendo interações comunicativas de forma mais alargada, mais permanente e mais diversificada, independentemente do tempo e da localização espacial. Como afirma Afonso (1997, p. 74), "o que a natureza limitou, no caso dos deficientes, pode ser ultrapassado pela utilização das TiC´s, com a vantagem de ser uma forma ainda mais divertida e atractiva de aprendizagem e de integração."

- Software Educativo: "Os Jogos Da Mimocas"

O *software* educativo "Os Jogos Da Mimocas" foi desenvolvido pela Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21) e pela Escola Superior de Gestão de Santarém (ESGS), com o apoio do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. De acordo com Condeço & Cotrim, (2004), "Os Jogos da Mimocas" é um *software* educativo que pretende aliar a educação e o entretenimento, aumentar a motivação para a realização de tarefas de mesa que são consideradas exigentes e monótonas, bem como para a aprendizagem em geral, podendo ser desenvolvido em atividades de grupo em que participem crianças com patologia do desenvolvimento e crianças com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente crianças com perturbação das competências comunicativas.

De uma maneira geral, Condeço & Cotrim (2004) mostram que o *software* educativo "Os Jogos Da Mimocas" pode ser utilizado em atividades pedagógicas que pretendem desenvolver a compreensão semântica, a leitura, a consciência corporal, a discriminação auditiva, a memória visual, o raciocínio sequencial, aumentar o léxico e promover o desenvolvimento da gramática através da utilização de verbos, elementos de ligação e pronomes pessoais na frase.

Contextualização Metodológica

Foi, tendo em conta a questão de investigação, assim como os objetivos do estudo que optámos por uma metodologia de estudo de caso adotando um carácter particularmente qualitativo. Segundo Bell (2004, p.23) "O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo".

Considerando que simultaneamente se pretendia refletir sobre o impacto que a utilização do *software* educativo "Os Jogos Da Mimocas" teria na comunicação de uma criança com DID, bem como apontar caminhos a seguir e encontrar estratégias de apoio, optou-se pela realização de um estudo de caso, assente numa metodologia de investigação – ação. O essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática (prática reflexiva), contribuindo para a resolução de problemas e, sobretudo, para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. Como refere Formosinho (2008, p.7) ser profissional reflexivo é "defender-se dos normativos fundamentando as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção, numa constante interrogação para encontrar e reencontrar significado no trabalho já realizado, com base na reflexão, tendo em vista a sua reestruturação".

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No primeiro passo do trabalho, procedeu-se a uma investigação exaustiva da DID, da problemática da educação especial e do uso das TIC no processo de aprendizagem de alunos com NEE.

De forma a aferir o perfil comunicativo da criança em estudo procedeu-se à realização de entrevistas à Terapeuta da Fala, à Educadora de Infância e à Encarregada de Educação, cujos resultados foram alvo de tratamento de informação, revelando-se essa bastante útil para o estudo. No que se refere à aplicação do *software* educativo "Os Jogos Da Mimocas", esta decorreu na sala do contexto educativo que a criança frequenta, tendo sempre a presença da investigadora e da Educadora de Infância. As sessões de aplicação do *software* decorreram em conformidade com a planificação geral construída para a investigação.

Em termos de avaliação, optou-se por utilizar, numa ótica formativa da avaliação, fichas de avaliação de desempenho. A preocupação central residiu em recolher dados para, eventualmente, reorientar o processo de ensino-aprendizagem, quer no que se refere às metodologias quer no que diz respeito ao desenvolvimento curricular. Nas referidas grelhas houve também lugar para documentar as notas de campo referentes à investigação.

Após a análise de conteúdo às entrevistas, complementada com a análise documental constituída pela ficha de anamnese, relatórios psicopedagógicos, CIF, Dossier Individual da Aluna, Programa Educativo Individual, relatórios psicológicos, registos de avaliação dos anos transatos, tanto da educadora titular do grupo como de outros técnicos e pelas avaliações de desenvolvimento, pôde então proceder-se à caraterização da criança com a coerência exigida para o efeito.

Caracterização da criança

O estudo desenvolveu-se com uma criança do sexo feminino, que aqui apresentada como Maria (nome fictício), com seis anos de idade, no período em que decorreu o estudo, que frequentava uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Portalegre. A Maria era acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce e foi sinalizada à equipa pelos pais devido a dificuldades motoras, tendo-se verificado posteriormente a necessidade de apoio noutras áreas do seu desenvolvimento.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, bem como das pesquisas documentais efetuadas, a menina apresentava limitações ao nível da imitação, aquisição de informação, linguagem e conceitos, tal como de competências básicas. Apresentava períodos de atenção e concentração muito reduzidos, o que limitava a realização de tarefas. Revelava pouca autonomia e alguma insegurança, tendo muita necessidade de ser apreciada, principalmente pelo adulto.

Plano de Ação

Atendendo às dificuldades da criança a nível comunicativo e tentando trabalhar em sintonia com a educadora de infância, pensámos que as áreas prioritárias a trabalhar com a Maria deveriam ser a contextualização, a auto-orientação e a discriminação

auditiva, recorrendo à utilização do *software* educativo "Os Jogos Da Mimocas". As atividades foram definidas atendendo, ainda, à classe etária da aluna, visando promover o sucesso e a autoestima, bem como contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida.

De modo a estruturar o trabalho foi construída uma planificação geral, partindo-se desta para uma estruturação por sessão, onde se explicita pormenorizadamente o que se pretende que aconteça em cada um dos momentos de aplicação do *software*, bem como se procede à respetiva análise e reflexão sobre a ação.

Importa referir que a intervenção decorreu semanalmente, no contexto educativo da menina, sendo integrada nas atividades de sala, de modo a alterar o menos possível a rotina da criança.

Resultados

Partindo da questão de investigação que norteia este estudo - Será que a utilização do *software* educativo "Os Jogos da Mimocas" facilita a comunicação de uma criança com DID? - procurámos cumprir os objetivos enunciados, através da revisão bibliográfica e constituição de um enquadramento teórico e ainda através da implementação do plano de ação composto por oito sessões de intervenção com o *software* educativo "Os Jogos da Mimocas".

Da recolha de dados efetuada para a investigação pudemos traçar o perfil comunicativo da menina, bem como verificar as suas capacidades comunicativas depois da intervenção com o *software* educativo "Os jogos da Mimocas".

A intervenção deu-se ao nível da identificação de imagens de vestuário, higiene, alimentação e recreação; da contextualização de objetos; da identificação de animais e da realização de correspondências de sons ao animal, conseguindo a menina, de um modo geral, atingir os objetivos a que nos propusemos a esse nível, já que pelo menos a nível de comunicação não-verbal, obtivemos sempre resultados positivos, registando-se também algumas ocorrências positivas ao nível da comunicação verbal.

Depois da intervenção puderam-se registar pequenas alterações positivas na situação comunicativa da criança, nomeadamente as solicitações de ajuda para a utilização do rato, bem como para a utilização do *software* educativo, ressalvando que este passou a

ser utilizado no contexto educativo da Maria reforçando as possibilidades de sucesso da mesma, já que essa utilização pôde ajudar a consolidar as intervenções.

Mesmo depois da intervenção direta com a Maria ao nível das TIC, é com agrado que ouvimos da educadora titular do grupo a voz de entusiasmo perante a utilização do *software*, não só em trabalho individualizado com a menina mas também com o grande grupo, contribuindo esse facto para a melhor inclusão da Maria no grupo. Acreditamos ter conseguido motivar esta educadora de infância a refletir sobre as estratégias adotadas e a incluir na sua prática pedagógica o uso das TIC como ferramentas facilitadoras do sucesso.

Também já Almeida (2006) e Quelhas (2011) desenvolveram estudos que demonstram a eficácia da utilização das TIC na inclusão de crianças com NEE, sendo imprescindível que a comunidade escolar seja dinâmica e apetrechada quer de recursos físicos quer de recursos humanos.

Considerações Finais

Findo o estudo, interessa identificar algumas limitações e problemas que o rodearam, bem como, tendo em consideração as conclusões apresentadas, consideramos pertinente tecer algumas recomendações para futuras investigações, já que este estudo não está de forma alguma concluído.

Uma limitação encontrada na intervenção foi o facto desta se ter desenvolvido sempre com o apoio do computador da docente e do da educadora de infância, não existindo nenhum disponível na instituição que permitisse o uso diário do *software* sem a presença dos mesmos.

Baseando-nos na nossa experiência após a realização deste estudo de caso, não podemos tecer generalizações, dado o facto de se tratar de um estudo de caso único, com as suas especificidades próprias. Assim, somos da opinião que se devem realizar em futuras investigações, estudos comparativos com mais do que uma criança (com a mesma idade mental) por forma a recolher dados que permitam observar e discutir o impacto das características e especificidades de cada criança.

No que se refere ao *software* utilizado pensamos que de certo modo se trata de um instrumento de trabalho que com a continuidade da sua utilização se pode tornar

limitado, na medida em que não permite, acrescentar imagens nas áreas trabalhadas, ou seja, a partir do momento em que se utiliza o sofware com sucesso, este não poderá ser ampliado consoante as necessidades do utilizador.

Pensamos que poderão ser efetuados outros estudos apoiados em atitudes inovadoras, como a utilização das TIC, sensibilizando os professores para o uso dessa área, tornando-se necessário que se equipem as escolas com meios tecnológicos eficazes que, com certeza contribuirão para a dinamização e inovação do processo educativo. Será igualmente importante que se preparem e produzam alguns *softwares* em conjunto com os professores, envolvendo-os no desenvolvimento de todo esse trabalho para que forneçam pistas sobre as habilidades e competências que os alunos precisam de desenvolver.

Referências bibliográficas

Afonso, E. (1997). Sistema de Ensino para apoio a pessoas com Necessidades Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ainscow, M. (1991). Effective school for all: An alternative approdch to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), Effective schools for all (pp. 1-19). London: David Fulton.

Almeida, A. (2006). Tecnologias da Comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.

Belo, C., Caridade, H., Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. In Revista Diversidades, nº 22 (Out.-Dez.), pp. 4-9. Recuperado em 02 de maio de 2011, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf

Costa, A. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. Inovação, pp. 151-163.

Condeço, T., & Macedo, Cotrim, L., Palha, M., S. (2004). Aprendizagem da Leitura para desenvolver a Linguagem –Programa "Aprender a Ler para Aprender a Falar" (1.ª ed.). Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21.

Fonseca, Vitor da, (2004). Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicógica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar. Lisboa: Ancora Editora

Formosinho, O. (2008). Escutar as vozes das crianças: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org), A Escola Vista pelas Crianças (pp. 5-30). Porto: Porto Editora.

Garcia, S. (2002). Deficiencia Mental. Aspectos psicoevoluitvos y educativos. Ediciones Aljibe.

Luckasson, R. et al (1992). Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports (9.ª ed). EUA: AAMR.

Meirinhos, M. (2000). A Utilização da Informática em idade infantil. Toques Formativos. 4. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 1-8).

Mesquita, H. P. (1994). Formação Inicial de Professores em Educação Especial: Análise das Práticas e Necessidades. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Morato, P. (1995). Deficiência Mental e aprendizagem. Lisboa: SNR.

Morato, P. & Santos, S. (2002). Comportamento Adaptativo. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Morato, P. P. & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. Revista de Educação Especial e Reabilitação, vol. 14, pp. 51-55.

Morgado, J. (2001). A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Ponte, J. P. (2002). A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Queiróz, S. (2007). Organização e avaliação de programas de intervenção educativa junto de crianças e jovens com Multideficiencia e Surdocegas. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Quelhas, R. (2011). O Uso das TIC por jovens com Trissomia 21 do Ensino Básico: Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Serrano, J. (2005). Percursos e práticas para uma escola inclusiva. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ARAÇATIBA/ES: TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES[122]

CHISTÉ, Tânia Mota

Neab/Ufes

RESUMO

Este texto é parte de minha dissertação de mestrado que teve como proposta investigar a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária, a partir das vozes das próprias crianças que moram na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, considerando suas experiências individuais e coletivas. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido com as crianças, na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, principalmente, no Programa Arca das Letras (Programa de Biblioteca Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário). A perspectiva teórico-metodológica assumida neste trabalho aponta uma possibilidade de observar as crianças e suas infâncias a partir dos seus lugares de sujeito em um local de vivências e experiências construídas a partir de uma ancestralidade africana potencializada pelos diálogos com outros tempos, espaços e corporeidades nos encontros geracionais. Neste estudo pude constatar que outras histórias estão sendo construídas a partir das lutas das comunidades quilombolas pela regularização de seus territórios e pelo reconhecimento do patrimônio cultural, o que, de certa maneira, vem esboçando outras possibilidades de experiências fundamentais para a constituição dessa criança negra quilombola. Ficou evidenciado também que a potencia percebida nas interações dialógicas entre as crianças e as práticas culturais da comunidade não podem ser silenciadas e invisibilizadas na instituição escolar, como pude observar, ao contrário,

[122] Este texto é parte da dissertação de mestrado de Chisté (2012), que tem como título "Aqui é minha raiz": o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade de Araçatiba/ES, defendida em outubro de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e teve como orientadora a Profª. Drª. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.
No momento, agradeço as crianças sujeitos da pesquisa, que ajudaram a construí-la.

ela pode ser a mola propulsora para fazer a escola girar, circular, ter outras cores, tons e cheiros.

Palavras-chave: Comunidade quilombola. Criança negra. Relações etnicorraciais e educação.

INTRODUÇÃO

> [...] nós temos que saber a nossa história, e a história de Araçatiba pra mim é a minha história. A minha raiz é Araçatiba, isso eu já sei (TIBA, 11 anos, 12-11-2011).

Este texto é parte de minha dissertação de mestrado que teve como proposta investigar a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária, a partir das vozes das próprias crianças que moram na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, considerando suas experiências individuais e coletivas. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido com as crianças, na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, principalmente, no Programa Arca das Letras (Programa de Biblioteca Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário). A pesquisa buscou dar visibilidade a uma criança real, concreta, inserida em um contexto quilombola que traz algumas especificidades para essa criança que, no convívio social, constrói suas identidades e aprende, desde a tenra idade, os significados de ser criança negra numa sociedade marcada pelo preconceito e discriminação dessa população.

O estudo realizado possibilitou compreender como as ideologias racistas se construíram e se naturalizaram ao longo da história da população negra no Brasil e

como isso continua afetando negativamente a constituição identitária do sujeito criança negra. Porém, pude constatar que outras histórias estão sendo construídas a partir das lutas das comunidades quilombolas pela regularização de seus territórios e pelo reconhecimento do seu patrimônio cultural, o que, de certa maneira, vem esboçando outras possibilidades de experiências fundamentais para a constituição dessa criança negra quilombola.

Assim, ao trazer para o texto um pouco do vivido e experienciado junto com as crianças dessa comunidade, busquei inspiração em Walter Benjamin e Manoel de Barros, pois eles conseguem, de maneira poética, metafórica, falar da criança e de suas infâncias de modo singular, traduzindo o que muitas vezes não conseguimos expressar, apenas sentimos, vivenciamos e experimentamos.

Nesse sentido, procuro nas *Considerações preliminares,* trazer as contribuições da Sociologia da Infância no que diz respeito à necessidade de se conhecer melhor a criança e suas infâncias na concretude de suas vivências e experiências.

Em *As crianças e a comunidade quilombola de Araçatiba,* apresento a comunidade e os movimentos de reconstituição identitária pelos quais estão passando em busca do reconhecimento e da valorização de sua ancestralidade africana.

Com as crianças, na *Arca das Letras: o lugar de muitas costuras*, saliento a importância desse espaço de aprendizagens, de invenção e reinvenção dos modos de ser e estar no mundo.

Em A *tecitura de outros possíveis nos encontros geracionais,* apresento como os encontros intergeracionais, que ocorrem na comunidade, são fundamentais para os processos de constituição identitária da criança negra.

Nas *Considerações finais*, procedo ao entrelaçamento de alguns fios deixando outros em aberto para novas outras tecituras.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Para tentar traduzir o encantamento que as crianças produziram e continuam a produzir em mim a partir do momento em que me distanciei do tradicional modo adulto de vê-las e mergulhei nos seus modos de ser, produzir, reproduzir, reinventar, significar e ressignificar o mundo ao seu redor só foi possível a partir das palavras de Manoel de Barros (2009), pois, foi por meio de diversos trechos de suas poesias é que tive a possibilidade de visibilizar às crianças em suas especificidades de crianças. Suas poesias conseguem transmitem essa beleza do ser criança que só pode ser traduzida pela sensibilidade do leitor.

Foi no convívio com as crianças, nesse contexto de inquestionável riqueza cultural, que posso inferir que "[...] conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade" (SARMENTO, 2004, p. 1).

Atualmente a infância e a criança tem sido tema que está ganhando visibilidade nas várias discussões e pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento, porém pude verificar em meu estudo que o grande desafio que se coloca é tentar desconstruir conceitos e concepções rígidas, imagens abstratas e banalizadas que foram naturalizadas durante muito tempo por construções teóricas, religiosas, ideológicas e políticas que viam a criança como um vir a ser sujeito no futuro. Assim, será preciso romper com a racionalidade adultocêntrica que exclui o pensamento das crianças para que possamos trazer o olhar, as vozes das crianças para as pesquisas. Essa é uma tarefa difícil na pesquisa com a criança, visto que esse é um campo novo, que está em construção e demanda uma sensibilidade ética e estética para se romper com uma racionalidade científica, instrumental e homogeneizadora.

Assim sendo, em busca de melhor compreender essa criança foi importante o diálogo com a Sociologia da Infância, uma abordagem teórico-metodológica que propõe "[...] a investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não

apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada" (SARMENTO, 2005, p. 363) e que vem trazendo algumas reflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e outras modalidades que nos possibilita entender o que é ser criança e ter uma infância na contemporaneidade.

Esse movimento "[...] consagra à criança o papel de sujeito e protagonista da história e dos processos de socialização" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 39), compreendendo esse sujeito como produtor de suas próprias histórias e participante das relações sociais. Dessa forma, as concepções sobre o conceito de criança como sujeito e ator social estabelecem a construção de um novo olhar para as relações sociais, históricas e culturais.

Sarmento (2007) nos alerta para a necessidade de desconstruirmos certos conceitos sobre a criança e a infância que se consolidaram histórica e socialmente para que possamos adentrar nesse campo e compreendê-la na contemporaneidade. Segundo o autor,

> As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretações que revelam, finalmente, no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens construídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer (SARMENTO, 2007, p. 33).

Nesse sentido, a Sociologia da Infância nos ajuda a romper com nosso modo adulto de ver as crianças, quando potencializa outros olhares e lugares para elas, pois traz em seus movimentos, algumas inversões interessantes que abrem caminhos para pensarmos outros possíveis agenciamentos de pesquisa.

Uma dessas inversões é trazer a fala da própria criança para a pesquisa, visto que esse é um movimento político que faz a diferença, é deixar falar aquela cuja fala não é levada em conta e, muito menos considerada. Assim, a Sociologia da Infância nos potencializa a "[...] fazer ecoar as vozes que não ressoam [...] e a fazer a história a contrapelo (como diria Walter Benjamin)" (ABRAMOWICZ, 2011, p. 25), pois nos aponta caminhos que abrem as portas para outros agenciamentos teóricos para pensar a criança.

Nascimento (2011) afirma que essa nova concepção sociológica vê as crianças como participantes das redes de relações sociais em que estão inseridas como sujeitos e, dessa maneira, elas são capazes de produzir mudanças, pois, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelo cenário social, político e cultural do qual fazem parte, também o influenciam. As crianças fazem parte do mundo, elas o incorporam, o reinventam e, nessa interação ativa, também o influenciam e criam significados a partir dele.

A perspectiva teórico-metodológica assumida neste trabalho aponta uma possibilidade de observar as crianças e suas infâncias a partir dos seus lugares de sujeito em um local de vivências e experiências construídas a partir de uma ancestralidade africana potencializada pelos diálogos com outros tempos, espaços e corporeidades nos encontros geracionais.

Baseada na perspectiva de que o aprendizado das crianças acontece em múltiplos e diferenciados espaços e tempos, ressalto também a possibilidade de aproximação com essas crianças num espaço de educação não institucional onde os conhecimentos não sistematizados são potencializados pela multiplicidade de contatos com as ferramentas sociais, culturais e históricas e, principalmente, por ser esse um espaço em que as crianças têm a oportunidade de interagirem entre si, brincar, falar, calar, perguntar, ensinar, aprender, conhecer, experimentar e experienciar, nas trocas com seus pares e com os adultos, os sabores de ser criança e ter uma infância.

Parti da perspectiva de que a educação acontece em todos os espaços e tempos e que qualquer lugar social pode ser um lugar de possibilidades de aprendizagens, de conhecimento, de partilha de saber e dúvidas, potencializado pelas interações sociais intersubjetivas que se estabelecem em um processo de trocas mediadas por esse conhecimento, pela história e pela cultura que faz parte do contexto social dos indivíduos (BRANDÃO, 2007).

Os pressupostos da abordagem histórico-cultural, tendo como aporte as idéias de Vigotski (2000, 2001, 2007), entre outros, foi de extrema importância, pois possibilitou entender o desenvolvimento da criança de forma dialética a partir das relações sociais e das interações com o(os) outro(os) sujeitos, por meio de mediações culturais e históricas enraizadas no contexto do qual é parte integrante.

AS CRIANÇAS E A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ARAÇATIBA

Localizada no município de Viana,[123] Araçatiba é uma pequena comunidade denominada de "comunidade tradicional". É uma das mais antigas do município. Dista aproximadamente 6km do asfalto (BR 101 sul), 8km de Jucu, 23km da sede do município de Viana e 30km do centro de Vitória.

De acordo com os dados do Programa de Saúde da Família (PSF) de Araçatiba, atualmente denominado Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), a comunidade abriga em torno de 200 famílias formadas por descendentes de índios, negros e portugueses.

A comunidade quilombola de Araçatiba passa, desde o ano de 2000, por um processo de reconstituição identitária. O quilombo aparece, nesse momento, como um lugar antropológico de reconstrução da pessoa, e nesse contexto, dos descendentes africanos que os sistemas escravocratas definiram como coisas, mercadorias que

[123] O município de Viana possui uma área de 311,08km², localiza-se a 22km de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Faz divisa com os municípios de Guarapari, Vila Velha, Domingos Martins e Cariacica. Viana faz parte da Região Metropolitana da Grande Vitória.

podiam ser compradas e vendidas. Assim, afirmar-se quilombola é influir um sopro de vida tanto em si quanto em seus antepassados, reconstruindo e valorizando os fios da memória na tecitura de outras possibilidades de vida, construídas a partir de uma ancestralidade negra.

As crianças estão presentes em todos os lugares na comunidade: festas, reuniões do Fórum Comunitário e do Movimento Comunitário, desfile afro, apresentações da Banda de Congo Mãe Petronilha, danças, vídeos e documentários sobre a comunidade, no futebol, na missa afro que acontece uma vez no ano para relembrar a história de seu povo. Segundo Rossetto (2011, p. 100) "[...] sua presença nesses espaços educa o olhar das pessoas adultas, no sentido de entender que essas crianças são sujeitos que estão na luta e que também estão construindo esse projeto de sociedade".

A partir da fala de Sofia (10 anos), criança e moradora da comunidade, sobre o que era ser quilombola fica evidenciado esse sentimento de pertença a esse lugar: "Pessoas que são negras e moram no mesmo lugar e têm a mesma história, isso significa que todos nós somos negros, e todos vão ser negros. E eu tenho orgulho disso" (SOFIA, 10 anos, 20-3-2012).

A respeito desse sentimento de pertença, podemos inferir, baseados em Weber (2004), que ela, na crença da afinidade de origem, passa por um processo importante para a formação da consciência política de comunidade, visto que essa comunidade política que costuma despertar a crença na comunhão étnica, que, nessa perspectiva de pensamento, não é a comunidade em si, mas é o elemento que facilita as relações comunitárias possibilitando sua continuidade.

Isso se deve ao fato de que muitas memórias e histórias foram sendo "capturadas" de moradores antigos sobre a comunidade, de suas próprias memórias da infância vivida nesse lugar e também de algumas histórias oficiais, e que, de posse desses "tesouros", começaram a organizá-lo em prol da reconstituição do seu processo organizativo, que,

de acordo com Weber (2004), é o que define o grupo étnico. Nesse sentido, esse processo organizativo é que faz retornar as tradições dos ancestrais.

De acordo com Barth (2000), essa identidade quilombola é o resultado das relações sociais estabelecidas com os próprios moradores da comunidade e com os de fora. Assim, ele ressalta que essas relações são conflituosas, pois, mesmo internamente, existem diversidades culturais que interferem uns sobre os outros, mas os conflitos são importantes, pois é por meio deles que as fronteiras são mantidas, marcando o pertencimento e fortalecendo a identidade quilombola.

As crianças não estão alheias aos conflitos, as discussões e decisões dos adultos vividos na comunidade, ao contrário, é em meio a tudo isso que elas vão se constituindo como sujeitos quilombolas que participam e se inserem nos espaços e tempos de diálogo na comunidade.

Benjamin (2002) complementa essa reflexão quando nos diz que não podemos considerar a criança como se constituindo numa ilha isolada, ao contrário, ela se constitui como parte do povo e da classe a qual pertence.

Assim, com a pesquisa, tive a oportunidade de ter a criança como referência e com ela parti como "caçadores de achadouros de infância" (BARROS, 2009). Esse foi um trabalho árduo, complexo, ético, com muitas idas e vindas, mas, acima de tudo, encantador e prazeroso, pois permitiu conhecer outras crianças, as da comunidade quilombola de Araçatiba/ES.

ARCA DAS LETRAS: O LUGAR DE MUITAS COSTURAS

A porta de entrada para o encontro com as crianças foi a Arca das Letras, um dos múltiplos espaços organizados de educação da comunidade. Nesse lugar, passei a vivenciar e a experimentar, junto com as crianças, um cotidiano que me possibilitou compreender os sentidos produzidos por elas sobre as relações etnicorraciais, a comunidade quilombola, a criticidade, a autonomia, e principalmente, os desafios de

constituição de ser negro(a) na sociedade que valoriza o ser branco(a) e discrimina o outro pela cor de sua pele, seu cabelo e seus traços físicos afrodescendentes.

A Arca das Letras é um programa criado em 2003 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que tem por objetivo implantar bibliotecas no meio rural para facilitar o acesso ao livro e à informação. Atende milhares de famílias do campo, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, comunidades de pescadores, remanescentes de quilombos, indígenas e populações ribeirinhas.

A Comunidade de Araçatiba faz parte do Programa Biblioteca Rural Arca das Letras por ser uma Comunidade remanescente de quilombo. O Programa começou a funcionar a partir maio de 2010. Na ocasião, a comunidade também foi pólo de capacitação de mais de 40 agentes de leitura que atuariam em todo o Estado do Espírito Santo. Essas bibliotecas rurais são instaladas na casa do agente de leitura, que são moradores escolhidos por indicação da comunidade para realizar as atividades das bibliotecas, ou são instaladas nas sedes de uso coletivo como igrejas, associações comunitárias, clubes. Os livros ficam expostos em um móvel-biblioteca que é enviado pelo MDA junto com os livros, o material básico para o funcionamento da biblioteca e também fornece o apoio técnico necessário para a capacitação dos agentes de leitura. O acervo inicial tem aproximadamente cerca de 200 livros, divididos entre literatura infantil, para jovens e adultos, livros didáticos, técnicos, especializados e de referência ao exercício da cidadania.

Segundo informações do programa, eles tentam atender as demandas das famílias que são contempladas com a biblioteca, trazendo um acervo que possa também ajudar a dar visibilidade às especificidades locais. Porém, o que pude perceber na comunidade é que a literatura infantil disponível em maior quantidade são as “clássicas”, ou seja, aquelas que invisibilizam a população negra e suas historicidades como: A branca de Neve e os sete anões, Cinderela, Rapunzel, entre outras. A literatura africana e afrobrasileira são quase inexistentes.

O Programa de Biblioteca Rural Arca das Letras tem uma proposta de implementação do Governo Federal, como dito anteriormente, porém na comunidade, ele se recontextualiza, passando a fazer parte efetiva do seu processo de reconstrução identitária, sendo um espaço importante de encontros com a história, a memória, os moradores mais antigos, as crianças, enfim, um encontro de pessoas e todo o patrimônio material e imaterial do lugar.

A Arca da Letras reúne as crianças uma vez por semana, aos sábados à tarde, para empréstimos de livros, momentos de leitura, contação de histórias, piqueniques, brincadeiras, oficinas, diversão, resgate da cultura e da identidade da comunidade. E foi nesse espaço de aprendizagem que tive a oportunidade de escutar de forma sensível as crianças e dar atenção aos relatos infantis.

É importante salientar o trabalho realizado com as crianças nesse espaço, porque ele se tornou, nessa comunidade, um lugar de potência para os processos de constituição identitária, onde os fios são entrelaçados, quebrados, reestruturados, diversificados na tecitura de outra história para a população negra.

Na comunidade, a biblioteca está instalada no Telecentro anexo ao Costurart – Ateliê das mulheres quilombolas de Araçatiba, mais conhecida pelas crianças como “Casa de Costura”. Essa casa é o ponto de referência, pois é nela que acontecem os eventos, reuniões e encontros dos moradores da comunidade, parceiros e visitantes.

A partir dessa associação das crianças, da Arca das Letras como a “Casa de Costura”, foi possível fazer uso da metáfora, por compreender esse lugar como um local onde existem muitas costuras fundantes para a comunidade como: costura das relações sociais, costura das memórias, costura das histórias, costuras das identidades, costura das divergências, e principalmente, costura da ancestralidade africana.

Dessa maneira, a Arca das Letras passou a se constituir um lugar importante de educação para as crianças da comunidade, visto não ser apenas um local de empréstimos de livros, como nos diz Mariquinha, uma das lideranças da comunidade,

> [...] não é apenas para as crianças vir e pegar o livrinho e ir embora, colocar o livrinho embaixo do braço, às vezes lê, às vezes não lê [...]. Todo sábado a gente vem e, além do empréstimo, a gente faz contação de história, dramatizações, relata um pouco sobre Araçatiba antiga e tem um tempo livre também para as brincadeiras [...] o aprendizado deles é muito livre, a história que eles contam, eles participam do planejamento das atividades, é tudo com a sugestão deles (2-7-2011).

Na pesquisa pude observar que a Arca das Letras tem um trabalho todo voltado para a cultura, para a história da comunidade, para a valorização do sujeito como sujeito, ser humano e, assim, percebi a preocupação com o que e como as crianças estão aprendendo esse conhecimento na escola, na comunidade e com os pares.

A coletividade vivenciada pelas crianças nesse lugar possibilita momentos para que elas possam criar, recriar, inventar, soltar a imaginação, a fantasia nas brincadeiras, nas rodas de conversas, nos jogos de faz de conta, pois "[...] através das vivências no coletivo infantil, as crianças têm possibilidades de se apropriar dos elementos do processo histórico para a compreensão da realidade" (ROSSETTO, 2011, p. 88).

Assim, a Arca das Letras, é um lugar em que as crianças constroem as relações entre si, com os adultos e com a comunidade de forma geral. Têm contato com a sua história, sua origem, aprendem a viver o coletivo, a respeitar o outro e a si, fazem amizades com outras crianças, brincam, vivem as suas infâncias, são crianças como elas mesmas fazem questão de dizer.

As crianças da comunidade que participam das atividades da Arca das Letras estão construindo suas relações sociais, históricas e culturais com seus pares e com os adultos, respeitando e sendo respeitadas nas suas especificidades de criança e sujeito ativo participante na construção e reconstrução da história.

A comunidade quilombola de Araçatiba/ES foi o “canteiro de obras” que potencializou esse estudo de descortinar e desinvibilizar, nas vozes das crianças negras quilombolas, a história da população negra no Brasil do período escravagista e que continuam fazendo com que as redes de significações ainda estejam atravessadas por interdições.

Assim, compreender quem é a criança negra implica também um olhar atento para as particularidades do ser negro no Brasil, visto que essa infância é composta por sujeitos que se constituíram ideológica, histórica e culturalmente como maioria marginalizada, inferiorizada e silenciada (CAVALLEIRO, 2005).

Sobre isso Cavalleiro (2005, p. 19) nos diz:

> Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Porém, a comunidade, espaço e tempo de diferentes significados, está em processo de reconstituição afirmativa de uma identidade, ela está passando por nova organização interna, ressignificando os caracteres da sua história para que novos textos possam ser produzidos e inventados a partir de sua própria transformação. A proposta dos moradores é restaurar a muitas mãos um quadro que mostre a sua identidade com outras cores e tons na visibilização e potencialização de sua história e sua cultura.

As crianças também são protagonistas nesse processo, pois a partir desse vivido e experienciado junto com a comunidade, elas elaboram e reelaboram os significados e sentidos que atribuem à comunidade e a si própria nas interações com os pares, os adultos e as práticas culturais desenvolvidas nesse lugar.

De acordo com Oliveira (2001), essas crianças são herdeiras da sabedoria dos mais velhos, recebem os bens materiais e imateriais e têm a função de repassar aos outros da comunidade. Sobre isso Tiba, criança, moradora da comunidade e que participa da Arca das Letras, diz: “Eu quero ser igual a vocês aqui, vocês recontam a história de Araçatiba para nós pra, quando nós crescermos, nós também recontar para outras crianças” (11 anos, 7-3-2012).

Para Tiba conhecer a história de seus ancestrais e da sua comunidade é a coisa mais importante, e, se depender dela, essa história não será esquecida, pois,

> Araçatiba tem muita história e as pessoas estão lutando. Toda comunidade está lutando para que ela seja lembrada. Um dia eu quero também ser lembrada por fazer parte dessa história. Eu vejo a comunidade de Araçatiba como se fosse uma história, tipo assim, uma história que ninguém nunca vai esquecer (12-11-2011).

Dessa maneira, as práticas culturais produzidas na e pela comunidade estão indo de encontro com a ideologia da supremacia eurocêntrica, que é responsável pelo processo de deformação da identidade social e cultural da população negra. Assim, tive a oportunidade de vivenciar com as crianças da comunidade outras construções de sentidos e significados de ser negra, ser descendente de negro escravizado, com uma história contada pelos mais antigos que fortalece sua etnia e sua cultura, e que, de certo modo, vem transformando as relações interpsíquicas e intrapsíquicas.

Na comunidade, está sendo efetivada uma proposta de inversão dos sentidos e significados da história da população negra, visto que estão resgatando situações concretas da vida dos negros, destacando, de forma positiva, sua participação política e econômica em diferentes momentos da história brasileira, mostrando suas contribuições na arte, na música, na literatura, nas ciências, entre outras.

Nesse processo, as crianças mostram pistas e sinais (GINZBURG, 1989) para que outra história seja contada e vivida, pois ao partilhar suas vozes, dizem de ser criança negra quilombola a partir do que vivem em sua comunidade e que as tornam fortes para se

afirmarem com uma identidade étnica, de ser negra e quilombola, descendentes de africanos que Sofia, criança e moradora da comunidade, define como: “Ah, eu sou negra, quilombola e eu adoro essa raça. Eu sou muito bonita, da raça dos africanos” (10 anos, 12-11-2011).

Essa é uma fala forte, que diz de um autorreconhecimento que vem rompendo com o estabelecido, e que, a todo o momento, aponta para um ideal de branqueamento que, atravessa as relações sociais ditando o modelo de criança que é aceita como bela.

Fica evidenciado também que, apesar dos conflitos com o outro nas relações sociais, que ainda são entrecruzadas com as práticas de discriminação e preconceito, as crianças estão sendo potencializadas pelas práticas culturais desenvolvidas na e pela comunidade, com outras aprendizagens sobre suas raízes e sobre si. É no grupo que elas se fortalecem e encontram o ponto de apoio para afirmar sua identidade como ser criança negra.

Sobre isso Sarmento (2004) nos diz:

> A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

As interações que acontecem tanto com os adultos quanto com outras crianças nos espaços de convivência possibilita o contato com várias realidades e, nesse lugar, ela vai apreendendo valores, crenças, saberes e estratégias que contribuirão para sua formação individual e social.

Nessa perspectiva, o quadro da comunidade quilombola de Araçatiba que está sendo repintado por seus moradores e que impressiona as crianças hoje será, de certa forma, mantido, retocado, repintado por elas futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia da criança negra no Brasil vincula-se a um passado escravista, e a sua trajetória social é marcada pela discriminação e exclusão. Nesse sentido, a discriminação étnica engendra um processo que se traduz em inúmeras desvantagens para o grupo negro e, de forma direta ou indireta, para toda a sociedade brasileira, visto que a ideologia colonialista contribuiu para o aparecimento do sentimento de inferioridade do negro brasileiro, sustentado também pela ideologia de degeneração do mestiço, potencializado pelo pensamento eugênico, pelo ideal de branqueamento e pelo mito da democracia racial. A sociedade brasileira ainda está impregnada do mito da democracia racial.

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que as crianças negras brasileiras constroem suas identidades e, imersas e submersas nessa rede, a identidade negra se constitui de forma complexa. Porém, será nessas redes interconectadas que se reconfiguram e ressignificam no processo histórico do desenvolvimento humano, que alguns nós precisam ser desfeitos para que outras novas e possíveis ligações se estabeleçam.

Assim, busquei, nos saberes não sistematizados produzidos na comunidade, tecer, junto com a criança, um "conhecimento" que desate alguns nós dos emaranhados de ser criança e ter uma infância enraizada numa construção histórica e cultural que invisibiliza e deforma as suas raízes como descendentes de escravizados.

Aprendi junto com as crianças sobre as importâncias e *desimportâncias* que damos as coisas que nos cercam, e, nesse sentido, é importante refletir sobre: quais são as importâncias que temos dado, como educador e como pessoa, aos processos de constituição identitária das crianças, principalmente, as crianças negras que ainda sofrem com as práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade brasileira?

A comunidade quilombola de Araçatiba/ES conhece sobre as importâncias que as crianças têm e vem buscando os fios que podem ajudar na constituição desse sujeito criança negra quilombola. É na tecitura da ancestralidade africana que essas crianças estão produzindo diferentes sentidos de si, da sua história e de sua cultura. A partir desses movimentos, tornam-se capazes de revitalizar a luta contra todas as formas de expropriação e desqualificação pelas quais os quilombolas passaram e, em muitos casos, ainda passam.

Tudo isso mostra as possibilidades que se abrem no campo da educação escolar quilombola e não quilombola e da educação das relações etnicorraciais. Essa potência percebida nas interações dialógicas entre as crianças e as práticas culturais da comunidade não podem ser silenciadas e invisibilizadas na instituição escolar, como pude observar, ao contrário, ela pode ser a mola propulsora para fazer a escola girar, circular, ter outras cores, tons e cheiros.

Bibliografia

Abramowicz, A. (2011). A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In Faria, A. L. G. & Finco, D. (org.), *Sociologia da infância no Brasil* (17-36). Campinas, SP: Autores Associados.

Abramowicz, A.& Oliveira, F. de. (2011, Jul 20). A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Acedido Julho 20 em http://www.ufsm.br/revistaeducacao

Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.* Rio de Janeiro: Contra Capa.

Barros, M. de. (2009). *Memórias inventadas.* Acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Brasília.

Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. (51.ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Cavalleiro, E. (2005). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (4.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

Nascimento, M. L. B. P. (2011). Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In Faria, A. L. G. & Finco, D. (org.). *Sociologia da Infância no Brasil* (37-54). Campinas, SP: Autores Associados.

Oliveira, O. M. (2001). Terra: dádiva divina e herança dos ancestrais. In *Revista Antropolítica.* Niterói, n. 10/11, 1.º/2.º Sem. 2001 (181-191).

Rossetto, E. R. A. (2011). A educação das crianças sem-terrinha nas cirandas infantis: a construção de uma alternativa em movimento. In Faria, A. L. G. de & Finco, D. (org.). *Sociologia da Infância no Brasil* (81-104). Campinas, SP: Autores Associados.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas entrecruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B., *Crianças e miúdas: perspectiva sócio-pedagógicas da infância e educação* (01-22). Porto, Portugal: Asa Editores.

Sarmento, M. J. (2005). Infância e educação na sociologia: questões emergentes. In Turra, M. L. R. et al. *Sociologia para educadores: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet.

Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In Vasconcellos, V. M. R. De. & Sarmento, J. (org.). *Infância (in)visível* (25-49). Araraquara: Junqueira e Marin Editores.

Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7.ª ed.). Cole, M. et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, M. (2004). *Economia e sociedade* (267-277), (3.ª ed.) Brasília: Editora da UNB.

LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO POÉTICO POR ALUNOS SURDOS
POETIC TEXT READING BY DEAF STUDENT

Márcia Cruz [124]

Resumo

O presente trabalho constitui uma reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos em uma perspectiva bilíngue. Enfoca a necessidade da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e problematiza o ensino simultâneo da Libras como (L1) e do Português na modalidade escrita como (L2). Constatou-se que a Libras é de fundamental importância para que o surdo constitua sua identidade, reconheça-se enquanto pessoa e ser integrante de uma sociedade e que o aprendizado do Português está relacionado com o conhecimento que o aluno tem da Libras, de suas vivências educacionais e situações de uso da língua em uma perspectiva bilíngue de educação para alunos surdos.

[124] Graduada em Pedagogia com licenciatura focalizada para atuação em Educação Especial e Surdez pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, 1988). Graduada em Língua e Literatura Portuguesa pela PUC-SP (1999). Atua como Professora Titular de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo. Proficiente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizada como língua de instrução docente. Especialista em Arteterapia pela Universidade Paulista (UNIP, 2006), tendo focado no trabalho monográfico a questão da identidade surda. Estagiária no Instituto de Psicologia da USP (IPUSP) no Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (LANCE). Correio eletrônico: mrccruz@uol.com.br

Palavras-chave: Libras, Surdos, Educação Bilíngue.

Abstract:

This article is a reflection on the deaf student's capacity of reading and understanding texts in Portuguese in a bilingual perspective. It focuses on the necessity of the acquisition of Brazilian Sign Language (Libras) as first language and enlightens the problem of teaching Libras as (L1) and written Portuguese as (L2) simultaneously. . We concluded that Libras is of fundamental importance for the deaf to build his identity, recognize himself as individual and become part of a society, and that the Portuguese learning is related to the knowledge he has of Libras, his educational experiences and situations of use in the bilingual perspective of education for the deaf.

Keywords: Libras, Deaf, Bilingual Education

Introdução

Agindo em todos os momentos de nossas vidas, a língua pode ser considerada como o elo entre as pessoas e o mundo ajudando-nos a construir e expressar nossa identidade. É através dela que se interage socialmente, expressam-se os pensamentos, discutem-se as ideias, reivindicam-se os direitos, preservam-se as culturas, produzem e reproduzem-se ideologias transmitem-se os valores, constroem-se os saberes, sistematizam e consolidam-se o conhecimento.

Muitos alunos surdos vivem em ambientes de comunicação exclusivamente oral devido ao fato de que a maioria das famílias é de pais ouvintes. Por esta razão, a maior parte dos alunos quando chega à escola não apresenta uma língua adquirida. Sem o conhecimento da Libras, apresentam apenas alguns gestos aprendidos no convívio familiar, não tendo como comunicar-se efetivamente e, sem a língua

considerada de instrução, estes alunos apresentam grandes dificuldades em seu processo de escolarização.

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) sua primeira língua (L1) torna-se necessária para propiciar conceitos básicos a estas crianças antes de iniciar o processo de alfabetização e, posteriormente, para o ensino do Português sua segunda língua (L2) na modalidade escrita.

O texto a seguir ilustra a realidade das crianças surdas antes do início da aquisição de uma língua:

> "Desde a minha infância que considerei as palavras como uma coisa bizarra, E digo bizarra pelo que inicialmente continham de estranho.
> O que queria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta, com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos? Eu <<sentia>> a diferença quando se tratava de zanga, de tristeza ou de alegria, mas o muro invisível que me separava dos sons correspondentes àquela mímica era ao mesmo tempo de vidro transparente e de betão. Imaginava encontrar-me dum lado desse muro e os outros, de igual modo, do outro lado. Quando eu
>
> tentava reproduzir a sua mímica como um macaquinho de estimação, continuava a não ser palavras, mas letras visuais.
>
> Por vezes ensinavam-me palavras de uma só sílaba, ou de duas sílabas, como <<papá>>, <<mamã>>, <<tátá>>.

Os mais simples conceitos eram ainda mais misteriosos. Ontem, hoje, amanhã. O meu cérebro funcionava no presente. O que queria dizer o passado e o futuro?

Quando compreendi, com o auxílio de gestos, que ontem significava atrás de mim e amanhã à minha frente dei um salto fantástico. Tratou-se de um progresso imenso, que aqueles que ouvem têm dificuldade de imaginar, habituados como estão desde o berço a entender palavras e conceitos repetidos exaustivamente, sem mesmo se darem conta.

Em seguida apercebi-me de que outras palavras designavam pessoas. Emmanuelle, era eu. Papá, era ele. Mamã, era ela. Maria, a minha irmã. Eu era Emmanuelle, existia, tinha uma definição, por conseguinte, uma existência.
Ser alguém, compreender que se está vivo. A partir daí pude dizer <<EU>>. Anteriormente eu dizia <<ELA>> quando me referia a mim própria. Procurava o meu lugar neste mundo, quem eu era, e porquê. Encontrei-me. Chamava-me Emmanuelle Laborit.

Depois pouco a pouco, pude analisar a correspondência entre os actos e as palavras que os designam, entre as pessoas e os seus actos. E de súbito o mundo pertencia-me e eu fazia parte dele." (Laborit,2000)

O processo inicial de trabalho com a leitura e escrita para alunos surdos que não trazem uma língua estruturada anterior à entrada na escola, estará diretamente relacionado à aquisição da Libras. Por meio dela, a criança surda descobrirá uma possibilidade para entender o mundo e se fazer entender, vislumbrando a possibilidade de interagir com outros mecanismos de comunicação que lhe favorecerá a compreensão, o uso e o interesse pela comunicação, despertando a atenção pela leitura e escrita.

O Ensino do Português Como Segunda Língua Para Surdos

A maioria dos estudos sobre a Educação de Surdos voltam-se para o aprendizado dos alunos, quais as suas necessidades e diferenças entre seu desenvolvimento e do aluno ouvinte, a necessidade da aquisição da Libras como (L1) e do Português na modalidade escrita como (L2). Mas como ensinar o Português como L2?

Há, no Brasil, pouquíssimas instituições de ensino superior que oferecem formação para professores especializados no ensino de Português para falantes de outras línguas o que nos leva a necessidade de uma reflexão sobre a importância da formação dos professores de Português como L2 uma vez que é necessário uma formação mínima específica e um embasamento teórico em Linguística e em Linguística aplicada além do conhecimento de metodologias específicas para o ensino de uma segunda língua. Os profissionais formados em Letras, apesar de só terem a formação no ensino do Português como L1, assumem também o ensino do Português como L2 para estrangeiros. Por falta de profissionais específicos para desempenhar a função de professor de Português para Surdos, para tal basta ser nativo com formação universitária não só os licenciados em Letras mas também os pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos.

Poderíamos pensar que o surdo aprenderia o Português como L2 assim como qualquer outro falante de outra língua o aprenderia, mas este é um grande equívoco. Ensina-se de formas diferente o Português como L2 para:

- Um estrangeiro que vive em um país onde o Português não é uma língua Nacional ou oficial considerada como língua estrangeira que, provavelmente, o contato com esta língua dar-se-á apenas em sala de

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

aula, com ou sem situações naturais, contatos com outros falantes da língua e com a cultura do país onde é usada.

- Um estrangeiro que se encontra em um país onde a língua oficial é o Português e que deseja aprender esta língua. Por estar inserido no ambiente linguístico o aprendizado/aquisição da língua costuma ser mais natural e favorável.
- Para uma pessoa nascida em um país onde se fala o Português, mas que tem como L1 outra língua. O surdo, aqui no Brasil, encontra-se nesta situação.

Porém, no caso dos índios ou dos falantes das línguas minoritárias aqui no Brasil, logo ao nascer, a criança é colocada em contato com a língua L1, com os costumes e cultura de seu grupo. Com o surdo que nasce em família de ouvintes isso não acontece, pois ele não conviverá com sua L1 tendo assim impedido o processo natural de aquisição de sua primeira língua e também não fará uso da língua utilizada por seus familiares podendo assim ser considerado um estrangeiro dentro de sua própria família, de sua própria sociedade, além deste fator devemos entender que há fatores sócios-culturais e linguísticos que o difere dos demais falantes de outras línguas.

Alunos surdos não proficientes em Libras: a questão da L1 e ensino do Português como L2

Considerando-se que a aquisição da língua é um processo que tem início ao nascimento, muitas instituições, na tentativa de suprir esta necessidade para a criança surda, desenvolvem um trabalho de estimulação linguística denominado de Estimulação do Desenvolvimento, Estimulação Precoce. Ainda que o Surdo entre em

contato com a Libras nos primeiros anos de vida este não será um estimulo precoce e sim em tempo ainda apropriado, contudo, os alunos surdos, na grande maioria, chegam às escolas apresentando apenas gestos que trazem da família ou fragmentos de uma língua oral. Assim sendo, a aquisição da Libras será tardia e poderá gerar dificuldades no seu aprendizado e socialização. Devemos ainda considerar que nos casos de filhos surdos com pais ouvintes, as famílias, que utilizam a Libras, com raras exceções, fazem uso apenas de alguns sinais que a compõe, geralmente utilizam os sinais na estrutura do Português como meio comunicativo, assim sendo para os surdos, a escola torna-se o único lugar de uso real da língua de sinais.

As escolas para surdos recebem alunos que frequentaram escolas regulares e chegam para ser matriculado em séries/anos avançados do ensino fundamental sem uma língua estruturada adquirida, sem compreensão e com muitas dificuldades de comunicação além de não apresentarem, na maioria das vezes, desempenho escolar condizente com a série/ano em que se encontra podendo muitas vezes ser considerados apenas bons copistas.

A Libras é considerada a língua de instrução, de aquisição de conhecimento e comunicação através da qual o aluno surdo pode desenvolver-se social e emocional e pedagogicamente. Sem uma língua desenvolvida o surdo não se relacionará socialmente com outras pessoas e não se reconhecerá como membro de uma sociedade.

Os modelos de ensino de Português para falantes de outras línguas referem-se a falantes de línguas na modalidade oral, que utilizam o canal oral-auditivo. O surdo, por utilizar o canal visual-espacial utiliza uma língua na modalidade gestual-visual ou visual-espacial, as informações linguísticas são acessadas através da visão e não da audição e são emitidas pelas mãos, pelo movimento de corpo e expressões faciais. Assim como as línguas orais, as de sinais também apresenta um conjunto de símbolos convencionais, o lexo e um sistema de regras que determina o uso desse léxico, uma gramática que deve ser apresentada durante as aulas de Libras.

Por ser a disciplina Libras recente na grade curricular brasileira ainda há a necessidade de estudos mais aprofundados, mais profissionais preparados e materiais adequados. Assim sendo, devemos entender que a gramática da Libras ainda não está sendo dominada da forma desejada nem pela maioria dos profissionais que ministram estas aulas nem pelos alunos surdos.

Resultados

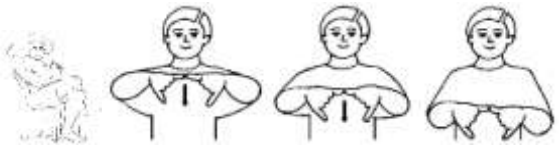
Este trabalho consiste na observação e analise de uma atividade de leitura e compreensão de um texto poético realizada por alunos do 3° ano do Ensino Fundamental II (CII3AFI/7° série) em sala de aula de uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos no Município de São Paulo (EMEBS Anne Sullivam) no ano letivo de 2011 durante as aulas de Português e Libras ministradas pelo mesmo professor fluente em ambas as línguas. O grupo era composto por dez alunos, entre eles, um com múltiplas deficiências, um que entrou em contato com a Libras há três anos e não apresenta fluência, um que, por apresentar e fazer uso de resto auditivo, utilizava Português sinalizado, ou seja, os sinais da Libras com a estrutura do Português, dois alunos que mostravam-se dispostos a aprender e os demais que recusavam-se a participar de qualquer atividade dizendo sempre que Português era difícil e que não sabiam, todos os alunos mostravam baixa auto estima em relação ao aprendizado do Português. Nas aulas de Libras diziam que já sabiam sinalizar e que não tinham que aprender.

A partir da observação de uma atividade proposta para verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação a leitura, foi constatado que eles

utilizavam sinais em sala de aula que não eram os mesmos utilizados nos momentos de conversa, ou seja, os sinais utilizados na leitura em sala de aula correspondiam a uma simples decodificação de palavras, não havia relação entre o que estava escrito e alguma forma de compreensão, os textos não atendiam ao seu princípio básico de transmitir uma ideia, uma mensagem, eram vistos apenas como um aglomerado de palavras a serem decodificadas e esta decodificação dava-se de maneira muito pobre, utilizando-se de sinais que não são usados em conversas, que raramente aparecem na comunicação diária na Libras mostrando-nos que havia uma herança inadequada de sinais usados por pessoas ouvintes que não apresentam fluência em Libras.

Este método de leitura é reproduzido nas salas de aula sem se atentar que com o aluno surdo tem-se o texto escrito em uma língua e a leitura deve ser feita em outra. A forma de correspondência entre a escrita e o sinal não pode se dar como na relação escrita e oral. Mas é o que acaba ocorrendo com muita frequência e gera nos alunos um conceito de leitura como decodificação de palavras. Podemos ter como exemplo da herança inadequada em relação ao uso de sinais, o verbo \FICAR\ que aparecia sempre sinalizado como o mesmo sinal, porém este sinal só é usado quando refere a ficar parado em um lugar como:

"fique aqui enquanto vou buscar o carro.",



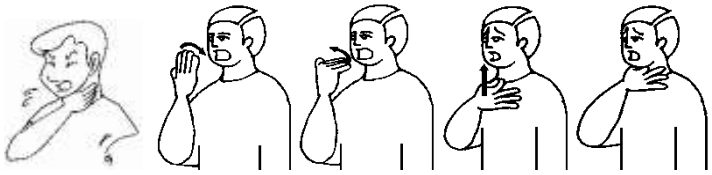
[125]

[125] Os desenho e o sinais referentes à Libras foram copiados de (Oliver S.M.D. In Capovila, Raphael, & Mauricio, 2009)com autorização dos autores.

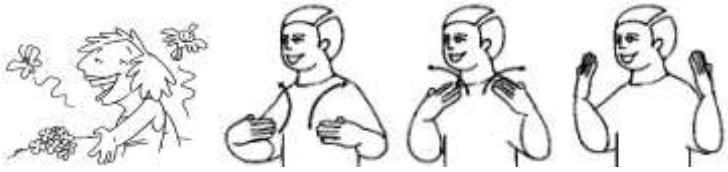
Nas frases a seguir teremos os sinais do verbo \FICAR\ utilizado corretamente pelos alunos na comunicação informal em Libras, mas em sala de aula não eram utilizados nas leituras feitas pelos alunos que sempre aparecia o sinal exemplificado que se refere a ficar parado ilustrado anteriormente.

"Não estamos namorando, só fiquei com ela."

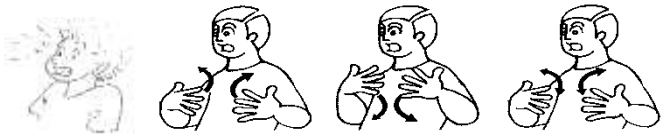
"Fiquei engasgado."



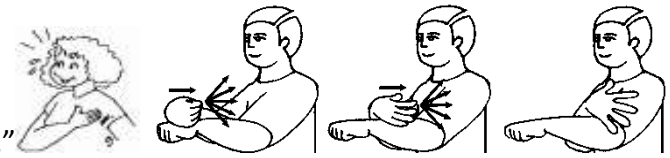
"Fiquei alegre com a notícia."



"Fiquei apavorado com a notícia."



"Fiquei emocionado com a noticia."



Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

“Fiquei cansado.”

“Fiquei com vergonha.”

“Fiquei com a corda no pescoço.”

“Fiquei alojado.”

“... o leitor hábil sabe escolher a estratégia de leitura que convém a situação...” (Bajard, 1999)

Na escrita, os alunos apresentavam dificuldades para escrever palavras simples, que já deveriam ser conhecidas, alguns exemplos são: na palavra lápis, alguns diziam desconhecer a escrita, outros escreviam como “lapel” ou “leis”, a palavra meia apareceu escrita como “mela” ou “pé”, nenhum aluno do grupo conseguiu escrever as

palavras “palhaço” que apareceu como “calhao” ou como “coringa” e coelho que apareceu escrito por apenas dois alunos como “calho”, “rança”.

Tal qual na leitura, como podemos a seguir, os textos produzidos não apresentavam preocupação com a transmissão de ideias, não havia estrutura, apenas palavras soltas e muitas eram escritas a partir da digitação (os alunos davam o sinal e digitava-se a palavra correspondente utilizando o alfabeto manual ou digital, isto ocorreu nas palavras gosto, animal, sonhos). O texto a seguir não foi reescrito, pois o aluno recusou-se a ler ou explica-lo demonstrando assim que a escrita para ele não passa de um aglomerado de palavras sem função comunicativa.

Familia Certo Bo Rsrsers Paz.

mãe Bolo dar paz gosto eu.

mãe olho ver animal sonhos Bolo e Rosa.

vir feliz animal Certo mãe.

familia oioi e Bom dia deus paz.

O tempo de trabalho gasto pelos alunos na leitura ou produção de um texto era muito grande, pois, na leitura, a decodificação de palavras exigia o uso do dicionário (em Libras) e os alunos não demonstravam conhecer como utilizá-lo corretamente, para escrever, o não conhecimento da escrita das palavras também era grande e o dicionário através da sua elaboração, permite apenas que se procure pelas palavras em Português o sinal em Libras, mas o inverso não é possível, desta forma os alunos pediam para digitá-las. Tanto na leitura como na escrita os alunos não demonstravam reter as palavras.

A partir da analise da atividade proposta para verificar o conhecimento prévio dos alunos, deu-se inicio ao trabalho de diferenciação entre Língua e Linguagem, modalidades das Línguas e as diferentes Línguas. Os alunos foram expostos ao SignWriting um sistema de escrita visual direta de sinais que é capaz de transcrever as

propriedades sublexicais das Línguas de Sinais. O trabalho com a gramatica da Libras foi fundamental para que os alunos percebessem que uma Língua apresenta regras e que quando violadas interferiam na compreensão.

Através de Vídeos do You Tube com boas e más interpretações de músicas e histórias em Libras, foi visto que quando se utiliza os sinais da Libras mas mantinha-se a estrutura do Português tornava-se muito difícil compreender a mensagem e quando realmente se fazia a interpretação respeitando a estrutura da Língua a mensagem tornava-se clara, assim que os alunos tiveram esta percepção, começaram a solicitar uma interpretação das mesmas músicas ou histórias que estavam vendo para Libras, neste momento foi possível mostrar aos alunos que quando, na leitura de um texto, eles faziam o mesmo que os vídeos apresentavam, era perdido o sentido do texto, a sua compreensão. Foi feito, neste momento, um acordo que, para o trabalho final, seria feita a filmagem em Libras de um texto poético em Português.

"Para promover a transformação da informação em conhecimento, o papel do mediador é essencial, interrogando as crianças, avaliando sua compreensão, esclarecendo um ou outro trecho da leitura que tenha julgado mais complicado, propondo-lhe procurar em dicionário-que deve estar à mão-eventuais palavras cujo sentido seja desconhecido." (Antunes, 2004)

Foi escolhido para este trabalho A Lira Do Amor Romântico Ou A Eterna Repetição de Carlos Drummond de Andrade.

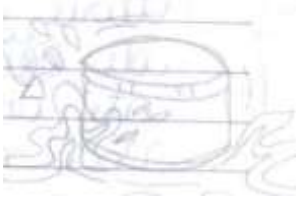
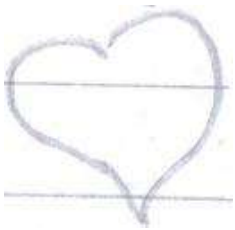
A escolha deste Poema favoreceu o trabalho com a literariedade e também como a gramática de forma contextualizada, propiciando um trabalho metalinguístico. Apesar de ser, aparentemente, um texto repetitivo na sua estrutura, teve o propósito de trabalhar com o sentido conotativo e denotativo das palavras e a exploração das figuras de linguagem.

Através da cópia do poema, trabalhou-se a parte estrutural do texto, principalmente as diferenças entre prosa e poesia. Em seguida, os alunos iniciaram a leitura do poema individualmente ou e em grupo, eles poderiam trocar informações

entre si e solicitar a explicação de palavras não encontradas no dicionário, porém, conforme combinação prévia, cada palavra seria explicada uma única vez e deveria ser registrada de alguma forma no próprio texto assim foi desenvolvida uma técnica de representações pictográficas e de sinônimos. A leitura se dava por decodificação de palavras, porém com o passar do tempo, os alunos já não recorriam tanto ao dicionário, pois utilizavam técnicas de representações desenvolvidas anteriormente através das quais se pode notar que a forma de registro escolhida pelos alunos estava relacionada com o conhecimento deles em relação à Libras e ao Português, ou seja, quando os alunos ainda não apresentam fluência na Libras e desta forma apresentavam um lexo restrito, utilizam desenhos representativos quando apresentavam fluência e um bom léxico desenham os sinais e conforme o conhecimento do Português e maior quantidade de léxicos conhecidos, usam sinônimos alguns relacionados ao léxico do Português e outros ao léxico da própria Libras o que aparentemente não seria um sinônimo no Português pois a palavra teria um sentido diferente (escuro/noite; amargou/limão) os sinais usados podem ser os mesmos ou serem próximos .

"... é sempre bom ressaltar a importância do elogio. A cada descoberta por parte do leitor este deve perceber que sua re+leitura não o levará ao dessabor de descobrir 'coisa que não sabe ou das quais não se lembra' mas, ao contrario, deve ver-se premiado pelo elogio por tantas coisas se lembrar". (Antunes, 2004)

Desenhos Representativo:

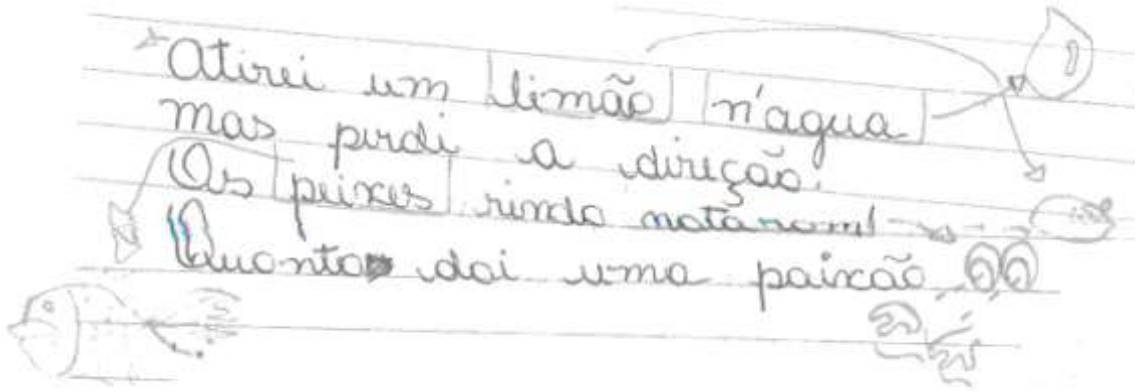


Figura 0-1Texto com utilização de técnicas de representações por desenho.

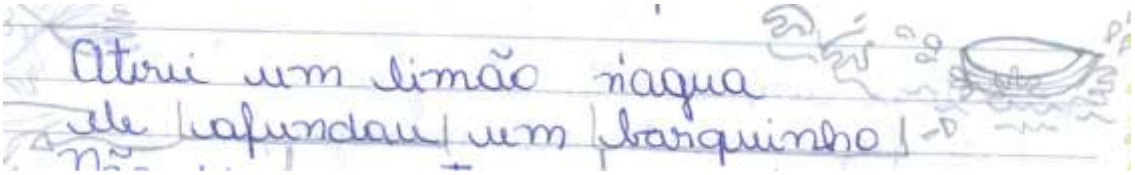


Figura 0-2Texto com utilização de técnicas de representações por desenho.

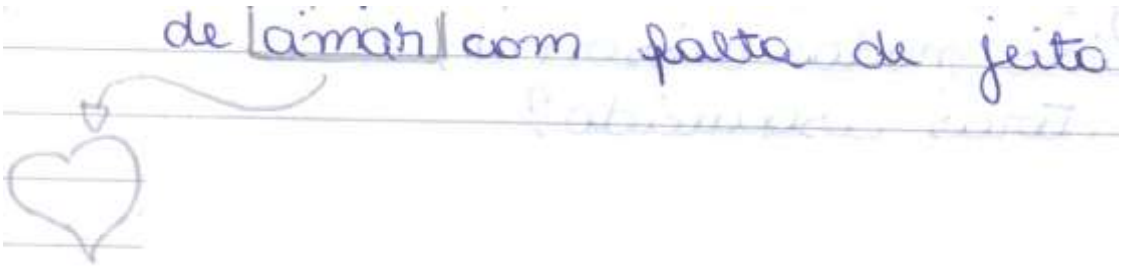


Figura 0-3Texto com utilização de técnicas de representações por desenho

Desenho De Sinais

Figura 0-4Texto com utilização de técnicas de representações por desenho de sinais da Libras.

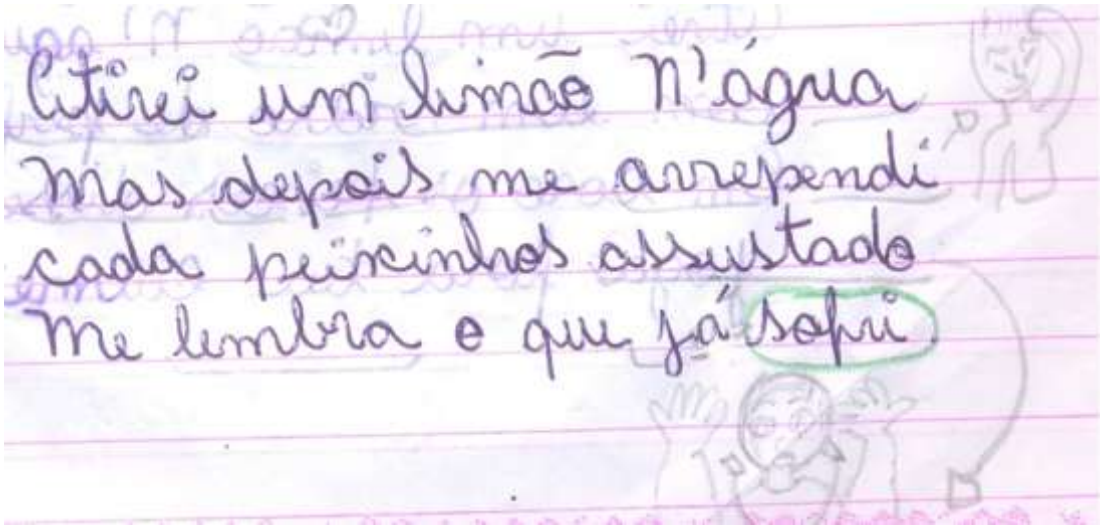


Figura 0-5: Texto com utilização de técnicas de representações por desenho de sinais da Libras.

Sinonimo:

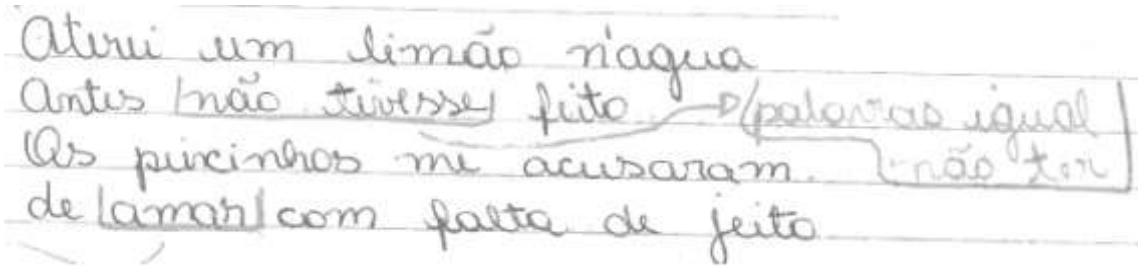


Figura 0-6Texto com utilização de sinônimo relacionado ao léxico do Português.

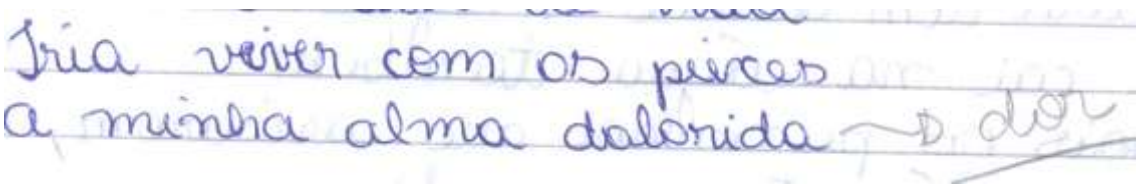


Figura 0-7Texto com utilização de sinônimo relacionado ao léxico do Português.

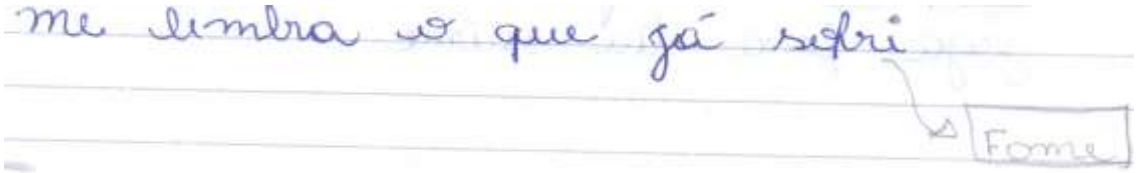


Figura 0-8Texto com utilização de sinônimo relacionado ao léxico da Libras.

Figura0-9Texto com utilização de sinônimo relacionado ao léxico da Libras.

"... Os métodos da leitura são baseados nos abecedários que oferecem a chave da correspondência entre a escrita e o oral e vice-versa, com a ajuda de um quadro de correspondência entre a leitura e os sons. É o que se chama de decifração. Trata-se de transformar cada elemento da escrita em elemento do oral, da esquerda para a direita e na ordem." (Bajard, 1999)

Após a leitura feita pelos alunos, já com todas as palavras decodificadas, iniciou-se o trabalho de conhecimento, uso e reflexão sobre as línguas. A leitura inicial feita por eles da primeira estrofe do poema foi literal ao texto em Português, substituindo-se as palavras pelo sinal correspondente conforme mostra o primeiro verso "Atirei um limão n'água".

Iniciou-se então o questionamento: Em que água foi atirado o limão? O sinal de água não estava adequado para o sentido do texto, apresentava-se de forma genérica e, fazia-se preciso defini-lo. Após muita conversa e leitura de outros versos, percebeu-se que os peixes respondiam, logo, o lugar onde se atirava o limão teria peixe e poderia ser um aquário, um mar, um lago ou um rio. Como no verso seguinte vinha a palavra margem constatamos que não poderia ser um aquário, através de pesquisa no próprio poema, constatou-se que era um rio. Apesar de mudarmos alguns sinais a leitura feita pelos alunos ainda mantinha a mesma estrutura do Português.

Iniciamos uma conversa sobre as estruturas gramaticais diferentes entre as duas línguas, revimos vídeos com boas e más interpretações para Libras no You Tube e chegamos a conclusão de que a forma correta do primeiro verso em Libras deveria ser "Rio limão atirei"

Este processo foi realizado em todo o poema. Nas discussões em relação às figuras de linguagem os alunos já usavam os versos na estrutura da Libras mas, inicialmente as palavras apresentavam-se no sentido conotativo como, por exemplo, no verso "joga fora teu ciúme" a leitura era feita como "ciúme joga fora"

Através do questionamento de como se jogaria fora o ciúme se não era algo possível de ser pego, tocado? Iniciou-se uma nova discussão, relembramos palavras no sentido conotativo e denotativo e chegou-se a conclusão que este jogar fora significava deixar para lá ou ignorar devendo ficar em Libras como:

"ciúme deixe pra lá"

ou

"ciúme ignore"

Este processo foi repetido em todas as outras palavras que apareciam em sentido denotativo, porem os alunos atingiram autonomia e com o tempo

requisitavam-me cada vez menos e quando o faziam era para verificar se as suas hipóteses estavam corretas.

Com o texto lido e compreendido iniciou-se o trabalho com as expressões faciais e corporais, que equivalem à entonação dada durante a leitura oral, por se tratar de um texto poético as emoções deveriam estar presente. O posicionamento do corpo era fundamental para dar a noção do diálogo entre o "Eu e o Peixe".

A proposta era de termos o poema filmado e para isso, cada detalhe da filmagem foi analisado e discutido pelo grupo e todas as decisões foram tomadas em conjunto. Decidiram que cada aluno escolheria a estrofe que gostaria de ser filmado, porém todo o grupo conhecia o poema todo podendo ajudar ou substituir o colega caso fosse preciso. Como no grupo havia um aluno com múltiplas deficiências, para que ele também pudesse participar das filmagens, os demais alunos se propuseram a ensaia-lo e, no momento da filmagem, ficaram próximo à filmadora fazendo os sinais para que o colega pudesse copia-los e assim participar do trabalho,

No final do trabalho havia mais do que um vídeo de um poema de Drummond em Libras, havia dez alunos motivados a continuar lendo que entenderam que a leitura de um texto implica em nossa leitura de mundo, de nossos conhecimentos prévios. Eles estavam com a autoestima positiva e sendo capazes e motivados para transitar entre as duas línguas .

"O saber não é algo que vem de fora, que pode ser transmitido por uma outra pessoa ou conquistado através de uma leitura. O saber é sempre uma construção pessoal e intransferível, resultado da organização, pela criança, das ideias novas que recebe em mecanismo de associação às ideias que já habitavam sua mente. Somente assim se aprende e, por isso, toda aprendizagem requer uma efetiva contextualização, isto é, uma integração entre as ideias novas que se conquista com as que já se possui." (Antunes, 2004)

A seguir alguns relatos de alunos que foram filmados em Libras e transcritos para o Português.

"Eu gostei de aprender e treinar a poesia, foi legal! Abrir o caderno e aprender a ler foi bom."

"Como conseguir ler? É ruim? Não é muito bom! Explicaram-me, eu treinei muito como ler poesia, nossa! Eu consegui e gostei muito!"

"Conseguir abrir o caderno e ler, ter aprendido foi muito bom."

"Ler as palavras e entender o sentido na poesia mudou minha forma de pensar. É muito legal"

"Eu gostei! Quero pedir para aprender e treinar outra poesia".

Conclusão

"... os seres humanos têm uma capacidade inata de adquirir linguagem, seja a fala, seja o Sinal . A aquisição da fala, do Sinal ou de ambos depende do intercambio com as pessoas à volta, do ouvir a sua fala ou de assistir os seus Sinais. Se aos cinco ou seis anos a criança já tiver desenvolvido fluência em linguagem... ela pode esperar ter uma vida rica de comunicação e de intercâmbio comunitário, e desenvolver fluência em leitura e escrita. Mas se ela não tiver tido a oportunidade de desenvolver linguagem a esta altura, então ela pode esperar ter uma vida de restrições e empobrecimento cultural, e de incapacidade de ler e escrever. Naturalmente para as pessoas que nascem surdas, é muito mais fácil adquirir uma linguagem visual como sua primeira língua; e, dada uma firme fundação nessa linguagem, elas podem aprender a ler e escrever..." (Oliver S.M.D. In Capovila, Raphael, & Mauricio, 2009)

O processo de aprendizado de leitura e escrita de um aluno surdo envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita e as praticas de leitura e escrita, pois este aprendizado se dará em uma segunda língua, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. As situações que envolvem esse aprendizado precisam ser vivenciadas primeiramente em Libras para que possibilitem a construção de significados simbólicos e socioculturais.

O aluno surdo descobrirá no ambiente escolar a possibilidade de adquirir a Libras em contextos linguísticos que envolvem usos sociais reais na intervenção com os interlocutores proficientes nessa língua. Essa aquisição promove a abertura para entender o mundo e se fazer entender, bem como a possibilidade de interagir com o outro.

No Ensino Fundamental, percebe-se que os alunos adolescentes com proficiência em Libras, leem o texto com maior autonomia e baseiam-se na busca da compreensão e atribuição de sentidos à escrita enfatizando a busca de aspectos semânticos e pragmáticos ao utilizarem estratégias de leitura como antecipação, inferência e verificação.

No entanto, os alunos que ainda não apresentam proficiência na primeira língua, tentam apenas fazer a digitação das palavras ou tentam decodifica-las sem relacioná-las ao contexto. Esses alunos ainda utilizam o léxico como estratégia de leitura, o que dificulta a compreensão do texto.

As situações didáticas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos devem proporcionar atividades que promovam a interação sociolinguística devem basear-se nas práticas sociais de uso em seus diversos gêneros através das praticas de comunicação em Libras, Leitura e Escrita. A aprendizagem não se dá apenas individualmente, é necessário que os alunos em duplas ou em grupos possam compartilhar suas hipótese e confrontá-las com a de seus colegas.

A utilização de fontes de referência como dicionários bilíngues e outros textos também auxiliam na produção de sentidos na leitura e produção escrita. A filmagem dos próprios alunos nas situações de reconto em Libras e de Leitura tem possibilitado aos alunos rever-se na ação e compartilhar esse aprendizado com os colegas surdos e professores.

Com o trabalho desenvolvido, pode-se pensar em novas propostas para o ensino da segunda língua para alunos surdos refletindo sobre as diferenças que há

entre o ensino do Português como segunda língua para falantes de outra língua também na modalidade oral e para os surdos, falantes de outra língua na modalidade gestual-visual ou visual-espacial.

Através do trabalho com o poema de Drummond, pode-se observar que a compreensão da leitura de texto escrito em Português por alunos surdos está relacionada com a fluência que eles tem na Libras, pois, os alunos com proficiência nesta língua leem um texto com maior autonomia e baseiam-se na compreensão de seu significado. A compreensão de conceitos pelo surdo se dá através da Libras, assim, quanto maior a fluência que o aluno tiver nesta língua, maior será sua compreensão e a autonomia na leitura de um texto. É de fundamental importância que os alunos compreendam que Libras e Português são duas Línguas com estruturas próprias e diferentes, assim sendo não se pode substituir as palavras por sinais ou os sinais por palavras, deve-se respeitar as regras estruturais de cada uma para que o texto possa significar algo, só assim os alunos surdos poderão tornar-se leitores e escritores capazes de utilizar o Português escrito como segunda língua e não ser apenas um decodificador de palavras.

Referencia Bibliográfica

Amado.R.S. (2008). *O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas.* Três Lagoas: Guavira Letras.

Antunes, C. (2004). *Metáfora Para Aprender A Pensar.* Petrópolis: Vozes.

BAGNO, M. (1999.). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola.

Bajard, E. (1999). *Ler e Dizer compreensão e comunicação do texto escrito.* São Paulo: Cortez.

Capovila, F. C. (2005). *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do surdo em Libras, vol. 4* . São Paulo: EDUSP.

CONSOLO, D. A., & TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (2007). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desenvolvimento profissional.* São José do Rio Preto: HN.

FERNANDES, E. (. (2005.). . *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Mediação.

FERNANDES, S. (2006). *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos.* . Curitiba: SEED.

FERNÁNDEZ VIADER, M. d. (2008). Modelos actuales de educación bilíngue para los sordos en España. . *Rivista de Psicolinguistica Applicatta (Ripla) Pisa-Roma: Fabrizio Serra editore. VIII, 3*, pp. 136 - 155,.

GESSER, A. (2009). *Libras?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.* São Paulo: Parábola Editorial.
In: SILVA, T. T. (2007). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Vozes.
Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaivota, biografia de uma surda profunda, do berço ao exito nos palcos do teatro frances.* Lisboa: Caminho.
LUFT, C. P. (1999). *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna.* São Paulo: Ática.
Moura, M. C. (2000). *O Surdo: Caminho para uma nova identidade.* Rio de Janeiro: Revinter.
Oliver S.M.D. In Capovila, F. C., Raphael, W. D., & Mauricio, A. C. (2009). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Novo Deit-Libras Língua de Sinais Brasileira baseado em Linguística e Neurociências Cognitiva. 1° Edição.* São Paulo: EDUSP: Inep,CNPq:Capes.
PEREIRA, M. C. (2008). *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.* São Paulo: Secretaria Municipal de Educação.
PEREIRA, M. C. (2008). *Orientação Curricular : Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Infantil e Ensino Fundamental - Língua Portuguesa para Pessoas Surdas.* São Paulo : Secretaria Municipal de Educação.
RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma Lingüística Crítica: linguagem, identidade, e a questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial.
SÁ, N. R. (2006). *Cultura, poder e educação dos surdos.* São Paulo: Paulinas.
SACHS, O. (1998). *Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta.* São Paulo: Companhia das Letras.
SKLIAR, C. (. (1997). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.* Porto Alegre: : Mediação.

Anexo:

LIRA DO AMOR ROMÂNTICO

Ou a eterna repetição

Carlos Drummond de Andrade

Atirei um limão n'água
e fiquei vendo na margem.
Os peixinhos responderam:
Quem tem amor tem coragem.

Atirei um limão n'água
e caiu enviesado.
Ouvi um peixe dizer:
Melhor é o beijo roubado.

Atirei um limão n'água,
como faço todo ano.
Senti que os peixes diziam:
Todo amor vive de engano.

Atirei um limão n'água,
como um vidro de perfume.
Em coro os peixes disseram:
Joga fora teu ciúme.

Atirei um limão n'água
mas perdi a direção.
Os peixes, rindo, notaram:
Quanto dói uma paixão!

Atirei um limão n'água,
ele afundou um barquinho.
Não se espantaram os peixes:
faltava-me o teu carinho.

Atirei um limão n'água,
o rio logo amargou.
Os peixinhos repetiram:
É dor de quem muito amou.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Atirei um limão n'água,
o rio ficou vermelho
e cada peixinho viu
meu coração num espelho.

Atirei um limão n'água
mas depois me arrependi.
Cada peixinho assustado
me lembra o que já sofri.

Atirei um limão n'água,
antes não tivesse feito.
Os peixinhos me acusaram
de amar com falta de jeito.

Atirei um limão n'água,
fez-se logo um burburinho.
Nenhum peixe me avisou
da pedra no meu caminho.

Atirei um limão n'água,
de tão baixo ele boiou.
Comenta o peixe mais velho:
Infeliz quem não amou.

Atirei um limão n'água,
antes atirasse a vida.
Iria viver com os peixes
a minh'alma dolorida.

Atirei um limão n'água,
pedindo à água que o arraste.
Até os peixes choraram
porque tu me abandonaste.

Atirei um limão n'água.
Foi tamanho o rebuliço
que os peixinhos protestaram:
Se é amor, deixa disso.

Atirei um limão n'água,
não fez o menor ruído.
Se os peixes nada disseram,
tu me terás esquecido?

Atirei um limão n'água,
caiu certeiro: zás-trás.
Bem me avisou um peixinho:
Fui passado pra trás.

Atirei um limão n'água,
de clara ficou escura.
Até os peixes já sabem:
você não ama: tortura.

Atirei um limão n'água
e caí n'água também,
pois os peixes me avisaram,
que lá estava meu bem.

Atirei um limão n'água,

foi levado na corrente.

Senti que os peixes diziam:

Hás de amar eternamente.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: O QUE É E COMO PLANEJAR.

MOSQUERA, Carlos **(UNESPAR/BR);** FERNANDES, Lorena **(UNESPAR/BR);** FERNANDES, Sueli **(UFPR/BR);** GRZELCZAK, Marcos **(UNC/BR).**

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar uma proposta inovadora de planejamento e uma breve revisão do tema relacionado à Educação Especial. Os princípios que atendem à Orientação e à Mobilidade (OM) para deficientes visuais, ainda hoje são pouco difundidos. Pela experiência do autor em trabalhos desenvolvidos nos muitos anos de prática, pelos trabalhos revisados da área já publicados, principalmente os de Mercé Leonhardt e juntamente com os fundamentados na proposta do Ministério da Educação (MEC), o objetivo do artigo é colaborar com novas formas de planejar e orientar a OM. Utilizando uma metodologia científica da preparação física, conhecida como "ciclo de treinamento", que é uma forma de planejar uma temporada de atividades , já comprovado os seus benefícios há muito tempo, adaptou-se este método para ajudar a planejar e orientar um treinamento em OM. Esta nova forma de planificar um trabalho em OM pode colaborar com os especialistas e a Escola Inclusiva (EI).

Palavras chave: Orientação e Mobilidade, planejamento, deficientes visuais.

Abstract

The aim of this paper is to present an innovative proposal for planning and a brief review of the issue related to Special Education. The principles that meet the Orientation and Mobility (OM) for the visually impaired, some are still widespread. For the author's experience in work developed in the many years of practice, reviewed the work already published in the area, especially those of Mercé Leonhardt and together with the reasoned proposal of the Ministry of Education (MEC), the aim of this paper is to collaborate with new forms to plan and guide the OM. Using a scientific methodology of physical

preparation, known as "training cycle", which is a way to plan a season of activities, their benefits proven long ago, he adapted this method to help plan and direct training in Om. This new way to plan a work in OM can collaborate with experts and Inclusive School (EI).

Key words: Orientation and Mobility, planning, visually impaired.

INTRODUÇÃO

Para referenciar esta escrita, faço uso da Escala Leonhardt-2003[126] (PÉREZ-LÓPEZ; NUEZ, 2004) e as investigações que esta autora faz no decorrer das pesquisas sobre crianças cegas e as áreas motoras. Isto se faz necessário para apontar a gênese dos atrasos psicomotores nos deficientes visuais. Quanto aos conceitos básicos desta revisão, oriento-me pelos autores nacionais e espanhóis, já que a Organização Nacional dos Cegos Espanhóis (ONCE) continua sendo uma referência internacional na área. O programa das "Técnicas de Orientação e Mobilidade" são descritos e discutidos principalmente pela minha experiência na área e pelos materiais que produzi desde a década de 1980.

Nessa escrita me refiro como sendo deficientes visuais (DV) todos os indivíduos com uma baixa visão que necessitam de recursos ópticos e acompanhamento especializado, como também os cegos, que não fazem uso de nenhum resíduo visual. Depois destas considerações, gostaria de fazer uma breve revisão sobre o comportamento psicomotor das crianças deficientes visuais e as formas de comunicação e formação de conceitos.

A criança cega se utiliza de recursos e estratégias sensoriais distintas das crianças videntes, pela própria necessidade em entender e reconhecer o ambiente em que está inserida. Estas estratégias começam muito cedo, provavelmente, logo após o nascimento. Sabe-se que um indivíduo com visão normal adquire em média 80% de seus conhecimentos a partir da estimulação visual, o que acarreta no desenvolvimento de cerca de 80% de suas condutas (PELECHANO; DE MIGUEL; IBÁÑEZ, 1995). Tais

[126] A Escala Leonhardt-2003 consta de 195 itens, estes estão organizados em cinco parâmetros que correspondem com distintas áreas de desenvolvimento.

conceitos prévios são importantes para direcionar todos os atendimentos que são planejados com crianças deficientes visuais.

O desenvolvimento e crescimento de crianças cegas processam-se a partir de um acúmulo de estímulos sensoriais, diferente das crianças não cegas que utilizam como estímulo principal a visão. As primeiras impressões que uma criança cega faz do seu meio e das pessoas próximas, certamente são muito significativas e necessárias, mesmo sendo diferente das crianças videntes.

Estas diferenças de comportamento que ocorrem no processo do desenvolvimento que, em muitas vezes é diferente de outras crianças, deixam país e responsáveis confusos e perturbados com a situação. (FRAIBERG, 1981; LEONHARDT, 1992).

Entende-se a preocupação de qualquer familiar quando se encontra de frente com uma situação diferente da planejada por muitos meses, educar e acompanhar o crescimento de um filho "normal". Normalmente, depois que os pais das crianças cegas são esclarecidos das diferenças de comportamento psicomotor, as fases seguintes são menos turbulentas para o convívio. Quando o diagnóstico da deficiência não é tardio – muitos diagnósticos da cegueira acontecem depois dos 9 meses de vida – e a criança é estimulada corretamente, os atrasos psicomotores são mínimos, o que não é verdade para a fase seguinte(aproximadamente doze meses), quando a criança começa a andar. (LEONHARDT, 2003).

Por isso, nestas fases iniciais da vida, as relações criança-mãe são fundamentais para as explorações corporais e espaciais. O sentido da audição é reforçado com as orientações maternais e paternais, além de todos os ruídos que são comuns em qualquer ambiente. Estes estímulos são necessários para encorajar a criança cega a reconhecer o espaço sozinha, seja engatinhando, rastejando ou rolando. O mesmo acontece quando a criança já está andando, quando se sente segura no ambiente, sua desenvoltura torna-se mais espontânea.

Durante o desenvolvimento e crescimento de uma criança, o período entre o quarto e quinto mês de vida a criança adquire a coordenação viso-motora. No caso das crianças DV, elas deixam de reconhecer o espaço por falta de motivação e não descobre o movimento dos objetos. Tudo isso leva à criança cega a um atraso no seu desenvolvimento, controle reduzido do seu ambiente e dificuldades para compreender as relações de distância, movimento e tempo (GRIFFIN, 1982). Os problemas que a criança cega apresenta no campo do conhecimento espacial são qualificados como "períodos críticos" (WARREN, 1970). Por tudo isso, a família tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento de um

filho cego, já que é a família que mantém o permanente contato e é a responsável pelas primeiras estimulações.

Quanto menor o atraso, mais fácil é o encaminhamento para as práticas de Orientação e Mobilidade (OM); esta prática vai depender das necessidades do aluno, em geral são no início da adolescência. O mais importante antes do início destas práticas de OM são a assimilação, por parte do aluno, dos pré-requisitos. Isto também serve para colaborar com o início do braille e do soroban.

Outro preceito necessário para a diminuição dos atrasos psicomotores é a rápida conscientização da imagem corporal de crianças cegas. Para Schilder (1999) a imagem corporal é a representação mental do corpo e, isso só acontece se as experiências e percepções táteis, cinestésicas, proprioceptivas e térmicas acontecerem de forma significativa. Essas experiências anteriores, principalmente a tátil, é que determinam como a criança pode interpretar ou conceituar um objeto, mesmo que para isso as informações sejam compartimentalizadas, o que é diferente das pessoas videntes, pois estas conhecem um objeto partindo de um "todo", pois usam a visão para formar o conceito. "É extensa a literatura que recomenda a utilização de materiais tridimensionais para serem utilizados como recursos didáticos e pedagógicos para a formação de conceitos e construção de imagens mentais pela pessoa que não enxerga." (MORGADO e FERREIRA, p. 23, 2011)

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: O que fazer antes de iniciar as práticas de OM

A formação de conceitos é um pré-requisito fundamental para a aprendizagem de qualquer disciplina, principalmente para as técnicas de OM. SCHEFFER (1995) identifica três níveis de realização para a formação de conceitos:

- **concreto**: habilidade para identificar características específicas de um objeto;
- **funcional**: experiência em identificar o que o objeto faz e o que se pode fazer com o objeto;
- **abstrato**: síntese das maiores características do objeto.

Esta preocupação os país e profissionais da área devem ter quando se comunicam com portadores de DV, a linguagem deve ser a mais clara possível, evitar a linguagem ambígua. Ser claro e preciso no que estão informando, facilita assim a formação de conceitos e do que se está esperando do indivíduo cego como compreensão do que se está explicando ou informando.

> A palavra descreve aquilo que não pode ser visto; nomeia objetos, pessoas, relações e emoções; categoriza e classifica a informação; constitui o alicerce para a construção de conceitos; conforme a base para a formulação de hipóteses; permite relacionar fatos passados e presentes; atribui sentido naquilo que é vivido e, fundamentalmente, estabelece um modo de comunicação complexo e próprio dos seres humanos.
>
> (LAPLANE; BATISTA, 2009)

Pela explicação das autoras citadas, observamos a importância da linguagem na formação de conceitos do DV, teoria esta fundamentada nos estudos de Vygotsky (1997), o qual descreve que, para os cegos o ambiente social e a linguagem são formas de compensação.

Além da formação de conceitos, as crianças DV precisam de aprendizagens básicas, sem essas condutas aprimoradas, certamente o aluno não conseguirá acompanhar os demais colegas nas diversas disciplinas, da escola inclusiva. Vou usar algumas orientações de Coín e Enríquez (2003) para explicar o que são estas condutas (quadro 1):

1- Treinamento Sensorial

Auditivo	***Tátil***	***Olfativo***	***Cinestésico***
- identificação - discriminação - localização - seguimento de sons - ecolocalização - sombra sonora	- identificação - discriminação - texturas - formas - tamanhos - temperaturas - pesos	- identificação - discriminação Gustativo Essencial para as ativiidades Vida Diária (HVD)	- Equilíbrio - Giros - Memória Muscular - Postura e andar
1. Área Cognitiva		***3.Área Afetiva***	***5.Condutas Básicas***
Desenvolvimento Conceitual	Memória	- Atitudes - Motivação - Auto-estima	- Atenção - Imitação - Seguir instruções - Condutas
- Conceitos corporais - Conceitos espaciais nceitos meio ambiente - Conceitos de ação - Conceitos de medida ceitos próprios de OM	- Resolução Problemas - Generalização - Compreensão Espacial (mapas mentais)	***4 Psicomotricidade*** - Fina - Grossa	

Quadro 1: aprendizagens básicas

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

No tópico de *Treinamento Sensorial* a **audição** é o tema mais enfatizado no treinamento com deficientes visuais, devido às informações que ela pode oferecer como meio de orientação. Mesmo sendo o tato o sentido mais usado pelos cegos. Estas orientações (auditivas e táteis) servem como uma "primeira visão" para os DV. A audição também permite determinar a presença e estimar a distância a que um objeto se encontra, seja este sonoro ou não, observamos principalmente esta qualidade quando um cego atravessa uma rua. É de fundamental importância a atenção por parte dos deficientes visuais o uso da audição para os seus deslocamentos e relacionamentos sociais. Vejamos alguns procedimentos básicos para colaborar com estes deslocamentos em ambientes abertos e/ou fechados:

> Ecolocalização: faz parte também do treinamento sensorial, é muito usado pelos cegos, quase sempre inconsciente. Fazemos uso disso quando entramos em um lugar fechado e escuro; gritamos e esperamos uma resposta. Assim, temos uma noção do espaço para compartilhar. Ou seja, transmitimos um som e percebemos o eco refletido. Os morcegos e os golfinhos utilizam desta habilidade para se deslocar.

Os cegos quando não reconhecem o ambiente e estão sozinhos, podem estalar a língua, bater palmas, bater o pé no chão. Qualquer barulho que possa ter eco e ajudar no reconhecimento do espaço.

> Sombra sonora: "A sombra sonora é uma área de relativo silêncio atrás de um objeto que filtra suas ondas, como se fosse uma sombra produzida por algum objeto, quando o raio de luz de uma lanterna incide sobre ele" (LORA, p. 43, 2003). Esta habilidade ainda é pouco treinada pelos alunos cegos em geral, em virtude de ser muito difícil localizar postes, colunas ou qualquer outro obstáculo usando esta técnica. É preciso muita atenção e muito treino para detectar obstáculos usando esta técnica.

> Sentido tátil e motricidade fina: é um outro sentido muito usado pelos cegos e/ou DV., podemos analisar o desenvolvimento deste sentido em três níveis: o nível inicial em que produzem o descobrimento das mãos e as primeiras explorações. Em seguida, podemos acompanhar como as crianças manipulam os objetos. No terceiro nível, analisa como e em que medida a criança usa os sentidos do tato e a recente motricidade fina para perceber a realidade (FORNS, LEONHARDT, CALDERON, p. 190, 2004).

> Área Cognitiva: fundamental para que os alunos reconheçam ambientes, saiba o nome e as funções de cada área que se orienta. Para que isso se efetive, é preciso que os alunos tenham consciência da imagem corporal (imagem corporal reconhecida no cérebro), passando antes disso pelo esquema corporal (nominar as partes do corpo.

***> Psicomotricidade e Treinamento Cinestésico*:** se o aluno cego e/ou DV não tiver um treinamento adequado destas áreas possivelmente não terá condições de se locomover sozinho. Equilíbrio, memória muscular podem ser aprimoradas com exercícios psicomotores que ajudem o aluno a superar alguns obstáculos e a se localizar espacialmente. As condutas de base (coordenação dinâmica global, equilíbrio, postura, etc...) podem ser treinadas muito cedo, antes mesmo de entrar na escola.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE - OM

Não existe nada sistematizado na OM, existe sim, alguns processos e técnicas que são aplicados dependendo das limitações e potencialidades do aluno. Por isso, a importância da família no acompanhamento e na estimulação precoce.

Nos centros especializados, diferentemente das escolas, o especialista deve acompanhar individualmente o aluno, centrado nas tarefas planejadas. Um exemplo desse planejamento pode ser dividido em macro, meso e microciclo.[127]

- **Macrociclo** = é o planejamento geral que, de acordo com a avaliação inicial pode durar até um ano. As propostas para um macro-ciclo consistem na realização de percursos externos com independência e segurança, pautados na motivação e confiança.
- **Mesociclo** = são os períodos de aprendizagem planejados com uma duração mais longa que um micro-ciclo. Para se realizar na prática um meso-ciclo, o aluno precisa cumprir um micro-ciclo com tudo que foi planejado.
- **Microciclo** = são as semanas planejadas, os períodos mais curtos. Nesta fase dependerá também da avaliação inicial; como o aluno foi avaliado; suas dificuldades psicomotoras; suas potencialidades. O microciclo também depende do número de vezes por semana que o aluno é atendido.

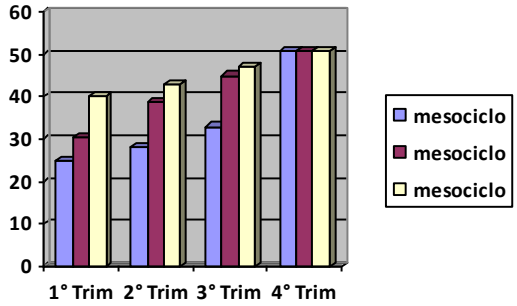


Gráfico 1: Planejamento de OM usando meso-ciclos de preparação.

No gráfico acima (1), exemplo de um planejamento anual mostrando os diversos meso ciclos. O total destes forma o macrociclo. Pode-se organizar objetivos para cada mesociclos e tarefas para cada microciclo (áreas menores dentro de cada mesociclo).

[127] Esta forma de trabalho é uma adaptação de Matviev (1977), treinador Russo que usava os "Ciclos de treinamento" para o esporte, como forma de planejamento. Ao final do capítulo, dou um exemplo de como aproveitar esta forma de ensino.

Antes de iniciar a aprendizagem de OM, aconselha-se o professor/técnico realizar uma anamnese/entrevista com o aluno. Isto é necessário para o planejamento do macrociclo de propostas de trabalho em OM. Neste momento o professor/técnico deve também avaliar algumas condutas psicomotoras do aluno: *marcha* (andar de frente de costas), *equilíbrio* (equilibrar-se numa perna só), *lateralidade, coordenação* (ampla e fina), *espacialidade e imagem corporal* (conhecimento do próprio corpo). A partir daí acertar o número de sessões em cada semana, bem como o tempo de cada uma delas. Isto precisa ficar bem claro para o aluno, ele precisa assumir este compromisso, assim fica claro que, ele está ocupando uma vaga que poderia ser de outro aluno.

HISTÓRICO E CLASSIFICAÇÃO DA OM

As principais mudanças no atendimento e treinamento de indivíduos cegos aconteceram mundialmente após a Segunda Guerra Mundial, como aconteceu com a medicina e outras áreas. Não havia nada, antes de R. Hoover, que pudesse sustentar algum treinamento mais orientado e sistematizado. Tudo era realizado no empirismo e pela necessidade. Foi à partir das sequelas de guerra que o governo americano resolve investir quantias significativas na reabilitação dos seus soldados. Tenente Richard Hoover, do exército americano, é o voluntário, pela sua experiência em oftalmologia, de providenciar e implantar as mudanças na reabilitação dos cegos. Aparece aí à primeira sistematização do aprendizado da OM. De lá para cá estas sistematizações foram se espalhando pelo mundo, inovou na forma de atender os cegos, quase sempre com uma conotação de "treinamento".

Como não é o objetivo deste capítulo discutir estas idiossincrasias, mesmo utilizando os *"planejamentos de aprendizagens em ciclos"*, retomo o objetivo principal. As mudanças ocorridas "nos treinamentos" dos cegos se tornaram mais evidentes nos últimos vinte anos, mesmo que ainda tenhamos que evoluir muito em nossas pesquisas. Para dar apenas alguns exemplos desta realidade, ou seja, algumas "inovações" nos treinamentos de OM diferente da proposta inicial de Hoover: a) introdução das condutas psicomotoras antes e durante o treinamento de OM. b) Participação dos pais, nos primeiros anos de vida como mediadores desta independência. c) Utilização dos ciclos de aprendizagens como método de planejamento das atividades. d) Avaliação

permanente dos resultados apresentados pelo aluno. Na era Hoover a "grande revolução" foi incentivar o uso de uma bengala mais leve e de uma altura apropriada ao deficiente, o que acontece ainda. O "treinamento" das técnicas, sugerido por Hoover, era, suponho eu, um aprendizado "militarizado", com intenções de que as respostas destes treinamentos fossem à volta dos soldados à sociedade, ou seja, voltar a produzir.

Podemos classificar a OM em três fases distintas, desta forma didática, o início da aprendizagem ocorre de forma mais bem planejada.

- **Técnicas independentes sem bengala** = técnicas de proteção: superior e inferior; seguir uma linha guia (paredes); enquadramento; subir e descer escadas; deslocamentos em ambientes fechados, etc.
- **Técnicas dependentes** = com um guia vidente ou cão guia. Deslocamentos em ambientes diversos, troca de lado, passagens estreitas, subir e descer escadas, etc.
- **Técnicas independentes com bengala** = uso da bengala longa, atravessar ruas, seguir linhas guias, detecção de obstáculos etc.

- ***Como iniciar o aprendizado de OM:***

Sugere-se o início do aprendizado com as técnicas **independentes sem bengala:** se os pais já tiverem alguma experiência nesta área, a criança já chega na escola dominando estas técnicas, do contrário, o professor deve ensiná-la:

- **Proteções**: ambas as mãos, em momentos distintos, podem fazer tanto a proteção superior como a inferior (foto 1). O cotovelo do braço que faz a proteção superior deve estar alinhado com o ombro e a mão deste mesmo braço, não pode estar muito próxima do rosto. Assim a criança se protege de obstáculos que possam ferir o rosto. A proteção inferior, ajuda nos obstáculos que possam machucar as pernas ou o abdome.

foto 1: técnica de proteção superior e inferior

- **Seguir linha guia**: com o dorso da mão mais próxima da parede, ou qualquer outra referência fixa, o aluno deve acompanhá-la para seguir uma linha reta. A outra mão, se necessário for, realiza a técnica de proteção superior.
- **Enquadramento**: posicionamento do corpo, para alinhá-lo e permiti-lo ao reconhecimento do espaço. Usamos as mãos, as costas ou os ombros para realizar esta técnica. Sempre usando uma referência fixa para se certificar que o enquadramento está correto.
- **Deslocamentos em ambientes variados**: deixar a criança se movimentar sozinha em ambientes fechados e conhecidos, principalmente os mais freqüentados. Treinar as percepções espaciais e temporais, bem como a motivação para novos desafios. Nestes deslocamentos usa-se sempre como referência os pontos fixos, e outras referências (auditiva, tátil...) como forma de orientação.

- Técnicas dependentes:

- **Técnica com guia vidente:** auxiliar o aluno cego a se deslocar com um guia. O aluno cego segura o cotovelo do guia com o braço semi-flexionado, permanecendo sempre meio passo atrás e ao lado do guia. Como referência de segurança: dedo polegar do aluno cego no momento de segurar o cotovelo do guia vidente, deve estar no lado externo, sendo que os demais dedos no lado interno.

  Quando o guia (pais, amigos, professores) e o aluno se conhecem, os próprios movimentos do braço do guia são suficientes para alertar ao aluno os obstáculos que estão ultrapassando. A comunicação verbal se torna menos importante. Ao contrário acontece quando o guia não conhece o cego. Neste momento, a comunicação oral se torna muito importante e necessária. Agindo assim, os deslocamentos se tornam mais seguros e rápidos.

- **Troca de lado:**

Uma rotina que ocorre em qualquer situação de deslocamentos, seja em ambientes internos ou externos. Se o aluno estiver com a mão esquerda segurando o braço direito do guia e, em qualquer momento precisar se deslocar para o outro lado do guia, por questões de segurança e agilidade, deve estender o braço de apoio, manter-se um passo inteiro atrás e rastrear a mão pelas costas do guia, até encontrar o outro braço. Isso pode ser feito em movimento ou parados.

Reparem que estas técnicas são treinadas e executadas para proporcionar uma participação do aluno em qualquer situação. Ele (o aluno cego) não torna-se passivo nestes deslocamentos.

- **Técnica de passagem estreita:**

Como o próprio nome informa, o objetivo desta técnica é evitar os transtornos em locais em que apenas uma pessoa pode passar por vez.

Em vez de o aluno ficar ao lado do guia, ele posiciona-se atrás do mesmo, sempre com os braços estendidos para evitar um choque com as pernas do guia. Para ficar seguro de que o posicionamento está correto, a mão livre do aluno, apóia-se no ombro do guia, ou seja, mão esquerda apoiada no ombro esquerdo, ou vice-versa.

- **Subir e descer escadas:**

Se o aluno já estiver estimulado a se deslocar em ambientes internos sozinho, acompanhado do guia, fica mais fácil o deslocamento. O guia sempre vai ficar um degrau à frente do aluno, tanto para

subir como para descer. A informação verbal, antes do início da subida da escada se faz necessário. O procedimento ideal na subida e na descida da escada é o encontro do guia e do aluno com o primeiro degrau, perpendicular ao mesmo, ou seja, alinhados, de frente para a escada. Outro procedimento importante é a parada (aviso) do guia no primeiro degrau, tanto para subir como para descer. Isso é uma forma de avisar ao aluno que o deslocamento se iniciará. O restante dos movimentos, são os mais naturais possíveis, com destaque para o final da escada, neste momento o guia retorna a "paradinha", informando assim que, o aluno tem mais um degrau para subir ou para descer.

Diferenças na insegurança do aluno podem comprometer um deslocamento tão natural, pode-se, nestes casos, subir ou descer às escadas de uma forma mais lenta, "degrau por degrau". Isso não impede que, depois de alguns "treinamentos" o aluno aprenda a forma mais prática.

- **Passagem através de portas:**

Esta técnica ajuda ao guia e ao aluno um deslocamento sem complicações e torna o movimento mais natural possível. É muito comum observarmos o quanto as pessoas leigas complicam um movimento, como esta passagem, tornando assim algo que pode ser muito simples em um processo muito desastroso.

No deslocamento com o aluno cego, na passagem através de portas, o guia vai deixá-lo, (aqui ele pode sugerir, troca de lado, se necessário for) ao lado do trinco da porta, depois de tê-la aberto. O guia vai parar e o aluno automaticamente estará ao lado para fechá-la. Assim, os dois estarão participando deste ato, seja para abrir ou fechar a porta. Neste momento, ninguém precisa ficar "dando voltas" para fechar uma porta. A ultrapassagem se torna o mais natural possível.

Técnicas independentes:

> Nesta fase o aluno cego inicia o aprendizado propriamente. Diferentemente de outros autores, acredito, simplesmente pela minha experiência em OM que, a bengala só deveria ser oferecida na adolescência, ou próxima dela. As crianças que usam bengala tornam-se dependentes desse instrumento, deixam com isso, de explorar melhor os outros sentidos e, principalmente, de usar as percepções necessárias para um deslocamento em ambientes fechados. Mesmo que tenha que se deslocar em outros ambientes, a criança sempre vai precisar de um guia, quase sempre são seus pais. Por que então usar a bengala?

> O tamanho da bengala escolhido sempre será de acordo com o tamanho do aluno. A altura da bengala próxima do processo xifóide (osso esterno, no meio do peito) continua sendo uma altura apropriada. Optar por uma bengala dobrável e baixo peso. Orientar inicialmente o aluno que, depois de usar a bengala, sempre deverá limpá-la, antes de guardá-la. A bengala é um objeto ainda imprescindível para a pessoa cega, ainda não inventaram nenhum objeto que possa substituí-la.

> O uso da "bengala longa" ou também conhecida como "técnica de Hoover" se processa da seguinte maneira: a mão que segura a bengala, deve estar na frente da linha umbilical, com o braço estendido. O movimento da bengala se dá pelo movimento de flexão e extensão do punho, diferentemente dos movimentos que observamos de alguns cegos, o ombro executando o principal movimento, optando por uma adução e abdução. O correto então é partir o movimento do punho.

Toda vez que a bengala estiver no lado direito do corpo, passando muito pouco da linha do ombro direito, a perna esquerda estará na frente (foto 2). O contrário acontece quando a bengala estiver no lado esquerdo, a perna direita estará na frente. Esta é a maior dificuldade para qualquer iniciante de OM, sendo que as crianças com poucos estímulos em casa ou na escola, são as que apresentam maiores limitações no movimento. Lembre-se que o deslocamento é contínuo, muito bem coordenado; punho, passada e bengala, ainda por cima, controlando todas as percepções neuromotoras e de sensibilidade. A complexidade é enorme se pensarmos na complexidade de comandos do cérebro de um indivíduo que executa todos estes movimentos sem o uso da visão.

foto 2: técnica da bengala longa para atravessar ruas.

> Sugestão de alguns exercícios para a prática da OM.

Exercício 1 – o professor pode sugerir ao aluno cego que ande com a bengala executando esta técnica, num espaço amplo e seguro, por ex: uma quadra poliesportiva. O objetivo deste "treinamento" é automatizar o movimento.

"Com a prática prolongada e aperfeiçoada, superiormente integrada e refletida, os processos conscientes dão lugar, progressivamente, a processos automáticos." (FONSECA, 2010).

Exercícios 2 – Dependendo do piso, quando este for liso, o aluno também pode se deslocar deslizando a bengala (direita e esquerda), mantendo a mão na frente do corpo. Isso só é possível se não houver nenhum buraco no percurso. Esta técnica é utilizada em ambientes familiares. Por isso, uma forma bastante prática como treinamento.

Exercício 3 – Outra forma de treinamento e aprendizado de OM, na fase inicial, usando o espaço da escola (quadra poliesportiva ou qualquer espaço amplo e seguro) é continuar aumentando as dificuldades dos deslocamentos. Por ex: colocar alguns obstáculos (cadeiras, bancos etc.) (foto 3) no caminho do aluno, para que o mesmo possa detectar e ultrapassá-los. Assim o aluno inicia o treinamento das percepções tátil-cinestésicas.

O aluno deve compreender a bengala como uma extensão do braço.

foto 3: técnica para encontrar obstáculos

- ***Continuação do aprendizado das técnicas.***

Técnica diagonal – Usar a bengala em diagonal quando necessitar seguir uma linha guia (parede). Se a parede estiver à direita do aluno, o aluno deverá segurar a bengala com a mão esquerda e vice-versa. A bengala cruza na frente do corpo, cotovelo semi-flexionado, mantendo a mão um pouco à frente do quadril e a ponta da bengala um pouco acima da linha do piso.

Subir e descer escadas usando a bengala – Subir e descer escadas é como caminhar, um ato muito natural e necessário para qualquer indivíduo. Certamente antes de iniciar esta técnica o indivíduo já subiu e desceu alguma escada, ou seja, conhece o movimento. O que acontece a partir da técnica é acrescentar o objeto auxiliador (bengala). Por isso, o movimento não é tão complexo como imaginamos. Ele torna-se mais difícil para as pessoas que perderam a visão mais tarde ou mesmo para as pessoas videntes que fecham os olhos e treinam a técnica.

Quando encontrar a escada, o aluno deve enquadrar-se, utilizando a bengala para saber a largura da escada e o tamanho dos degraus. Usa-se a "varredura" para tal procedimento. Depois disso, a bengala permanece na vertical, na frente do tronco, um degrau à frente, "informando" se há outros degraus ou não. A partir disso, o aluno deve subir a escada naturalmente. Depois que o aluno não notar a presença

de mais degraus, ele deve saber que precisa subir apenas mais um degrau, fazer novamente a "varredura" e continuar o seu percurso.

Para descer escadas, o enquadramento também é necessário: conhecer a largura e altura dos degraus. Pode-se nesta situação, dividir o processo de aprendizagem em três etapas, isto porque para descer escadas as dificuldades são maiores, bem como a insegurança:

a) Deixar a bengala na vertical, um degrau à frente e, a cada passo, movimentá-la para o próximo degrau. É a forma mais simples e segura para o início do aprendizado. O aluno então, sempre fará uma parada entre cada degrau.
b) Na etapa seguinte, quando o aluno se sentir mais seguro, a bengala pode estar inclinada na frente do aluno, o objetivo da técnica é fazer com que a bengala apenas "raspe" no degrau da frente. O aluno deve descer a escada naturalmente, sem as "paradinhas". O aviso para o término da escada é o deslize da bengala quando encontrar o piso.
c) Outra possibilidade, mais complexa e de recursos neurológicos mais sofisticados é deixar a bengala na diagonal (foto 4), na frente do corpo, mantendo a ponta da bengala acima do degrau à descer. Nesta técnica, a bengala simplesmente informa o término da escada. Para se realizar esta técnica, o aluno precisa estar muito bem "treinado", seguro das potencialidades.

foto 4: técnica para descer escadas e rampas

> Técnica para atravessar ruas, encontro de ponto de ônibus - É lógico que o mais difícil quando se pretende atravessar uma rua ou entrar em um ônibus, metrô ou táxi, sempre será *"como chegar no*

local desejado" **.** A tarefa seguinte, realizar o percurso ou mesmo, saber se o ônibus ou metrô são os desejados, isso se torna secundário.

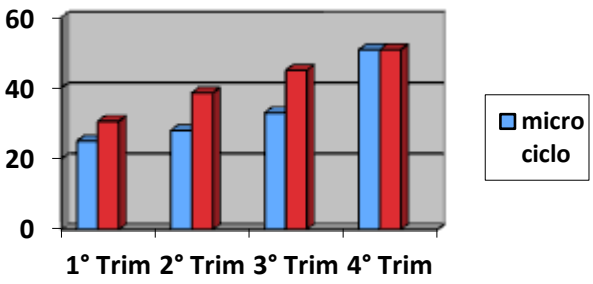
Nestas situações o aluno deve ser orientado sempre a usar os pontos de referência. Na sua totalidade, antes de se "aventurar" pelas ruas das grandes cidades, o aluno vai receber de alguém, informações prévias para os caminhos mais interessantes e seguros. Por isso as referências "*fixas e móveis"* tornam-se imprescindíveis. O que é uma referência fixa? Todo e qualquer ambiente que possa orientar o deslocamento de alguém, seja cego ou não. Como o nome já está dizendo, este "ambiente" sempre estará fixo: lombadas, postes, imóvel, muros e grades etc., serve para qualquer momento. Nas referências "móveis", muitas vezes não podemos contar como seguras, mas podem ajudar muito; podem ou não estar presente: cheiros, carros, portões de garagens, entrada de ar etc.

Portanto, a forma mais segura e a única é o deslocamento através de pontos de referência. Evitar seguir muros e paredes, a não ser que conheça o percurso, sempre "bengalar" no meio da calçada, orientando-se pelas referências para saber se está no caminho certo. No encontro de esquinas, a referência principal são os ruídos dos carros que são inconfundíveis e a forma mais prática de localizar os cruzamentos.[128]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Modelo de organização de atividades e planejamentos de OM.

[128] Obs: foi publicado no ano de 2011 no site www.yankodesign.com um modelo de bengala para cegos que funciona monitorada por um GPS. As informações e os mapas são transmitidos por sinais via Bluetooth que são acessíveis por um fone de ouvido. Os pesquisadores deste invento são os designers Messizon Li e Fan Yang que apelidaram a bengala de E-TOUCH. Tudo que o GPS "detecta" é informado ao cego para que ele possa decidir o que fazer. De qualquer forma, o manuseio correto da bengala ele vai precisar aprender. Se isto vai funcionar, ainda não sabemos, pois a bengala está em testes, de qualquer forma, a tradicional ainda é a nossa referência.



- Gráfico (2) mostrando um macrociclo, composto de microciclos (atividades realizadas) e mesociclos da aprendizagem em OM (atividades planejadas). As atividades de OM dos microciclos, como mostra o gráfico, só conseguem ser realizadas como planejadas no último trimestre. Mesmo assim, há uma evolução no progresso do aprendizado.

Este gráfico ilustra uma forma de planejamento usando um modelo que facilite a visualização de atividades e avaliações a serem cumpridas durante um ano. Isso também poderia ser planejado em um tempo menor ou maior, tudo vai depender da avaliação inicial com o aluno. Lembre-se que, dentro de cada mesociclo, com objetivos estabelecidos, temos um microciclo, com atenções especiais nas tarefas a serem executadas.

a) Iniciamos o planejamento com uma avaliação inicial e uma anamnese[129]. Todas as informações colhidas neste momento podem colaborar com a previsão das atividades a serem executadas.
b) Realização de uma bateria de testes psicomotores para conhecer o desenvolvimento do aluno: testes de coordenação, equilíbrio, lateralidade, organização espacial e temporal, entre outros. Aqui também podemos conhecer a disposição do aluno na "entrega" emocional para suportar a série de atividades que seram realizadas.
c) Para se iniciar os primeiros microciclos – são as semanas de atividades, o dia a dia com o aluno. Deve-se procurar incentivar as atividades com guia vidente e as proteções individuais: superior e inferior. Estas devem ser as principais prioridades
d) Depois disso bem "treinado" deve-se iniciar os deslocamentos usando as proteções em ambientes fechados, ex: movimentar-se em uma sala de aula, dentro de casa (com segurança), dentro da escola,

[129] é uma entrevista que busca relembrar todos os fatos relacionados a doença e a pessoa doente.

etc...

e) Em seguida deve-se incentivar o uso da bengala em espaços seguros e livres, por ex., em uma quadra poliesportiva ou no pátio da escola. Para a fase seguinte o aluno precisa treinar esta técnica da bengala longa encontrando obstáculos e reconhecendo-os. O professor deve incentivar este exercício, partindo do mais fácil ao mais difícil; por ex: cadeiras como obstáculos, carro, degraus, pisos diferenciados, entrada e saída de ar, etc...todos estes fatores externos podem, ao mesmo tempo que participam do ambiente, servirem de referências.

f) Deslocamentos variados usando pontos de referência para localização. Isso deve ser iniciado dentro da escola. Por ex: saindo da sala de aula e chegando na entrada da escola, usando a escada como referência. Outro exemplo: Entrando na escola e chegando no banheiro, usando uma rampa ou porta de sala de aula como referência.

Sempre existirão referências nos deslocamentos de qualquer pessoa, basta um "olhar apurado" (sem trocadilhos).

g) Depois disso aprendido (treinado), deve-se incentivar os percursos externos, ex: andar ao redor da quadra, incentivar o uso de várias referências bem como os deslocamentos no meio da calçada. Um detalhe que o professor deve respeitar nestes deslocamentos; depois que o aluno se sentir seguro, o professor não deve ficar próximo do aluno, se assim acontecer, o aluno acaba prestando mais atenção no professor que nas "pistas" que o ambiente proporciona. Este aprendizado deve ser feito nas quadras (percursos) que o aluno mais frequenta. Devido ao tempo disponível do professor, esta tarefa, ou seja, a prática deste deslocamento, deve ser compartilhada com alguém da família do aluno.

h) O próximo aprendizado deve ser a realização de percursos com um grau de maior dificuldade; exemplo: travessia de ruas. Inicia-se às travessias com as ruas de mão única e pouco movimento. Localização das esquinas das quadras. Observe que para estas ocasiões deve-se prestar atenção nos sons que o ambiente está proporcionando. De igual importância, a noção de tempo e espaço para atravessar uma rua, para se chegar em um determinado lugar. As referências fixas são outros vetores fundamentais.

i) Para se chegar a este estágio de aprendizado, com um aluno cego de 12 anos, com um bom desenvolvimento nas condutas psicomotoras, usamos segundo o gráfico anterior (gráfico 2), vários microciclos e no mínimo dois mesociclos. Assim, podemos entender melhor como podemos usar um macrociclo.

j) Por último e usando o último mesociclo do planejamento, as tarefas a serem realizadas bem como a avaliação final deve ser concentrada em diversos percursos externos, em geral os mais realizados pelo aluno. Como por exemplo: de casa para a escola, da escola para o emprego ou aula de reforço.

REFERÊNCIAS:

Fraiberg, S. (1981). ***Niños ciegos: la deficiencia visual y el desarrollo de la personalidad*.** Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Leonhardt, M. (1992a). ***El bebé ciego***. Barcelona: Masson-Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Leonhardt, M. (1992b**). *Escala Leonhardt. Escala de desarrollo de niños ciegos de 0 a 2 años***. Barcelona: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Centro de Recursos Educativos «Joan Amades».

LORA, T.D.P. **Descobrindo o real papel das outras percepções, além da visão, para a Orientação e Mobilidade. (IN) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual.** (coord) MOTA, M.G.B., MEC, SEE, Brasília, 2003.

MORGADO, F.F.R.; FERREIRA, M.E.C. **Adaptação de escalas de silhuetas bidimensionais e tridimensionais para o deficiente visual**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 17, n.1, p. 21-36, p. 23, jan-abr. 2011.

FONSECA, V. **Psicomotricidade e Neuropsicologia. Uma abordagem evolucionista.** Editora Wak, 2010.

Pelechano, V., De Miguel, A. e Ibáñez, I. (1995). **Las personas con deficiencias visuales.** In: Verdugo, M. A. (dir.), *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

GRIFFIN, H.C.; GERBER, P.J. **Tactual Development and Its Implications for the Education of Blind Children. Education of the Visually handicapped,** 116-123, 1982.

WARREN, D.H.; PICK, H.L. **Intermodality relations in localisation in blind and sighted people. Perception and Psychophysics**, 8, 430-433, 1970.

SCHEFFER, W. **Orientation and Mobility**. São Francisco State University, Special Education, 1995.

MATVEIEV, L. **El proceso de entrenamiento deportivo**. Buenos Aires, ed. Stadium, 1977.

MOSQUERA, C.F.F. **Deficiente Visual na Escola Inclu**siva. Editora IBPEX, 2010.

_____. **Educação Física para deficientes visuais**. Editora Sprint, 2000.

COÍN, M. R.; ENRÍQUEZ, M.I. **Orientação, Mobilidade e Habilidades da Vida Diária.** (IN) MARTIN, M.B.; BUENO, S.T. (org.) Deficiência Visual. Aspectos Psicoevolutivos e Educacionais. Editora Santos, p. 251, 003.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; BATISTA, Cecília Guarnieri O **DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL. (in) Construindo as trilhas para a inclusão.** Márcio Gomes (org). Editora Vozes, 2009.

FORNS, M; LEONHARDT, M; CALDERÓN C. **Escala Leonhardt-2003. Pautas de desarrollo de niños ciegos (0 a 2 años)**. In: PÉREZ-LÓPEZ, J. NUEZ, A.G.B. (coord.) Manual de Atención Temprana. Psicología Pirámide, Madrid, Es; p. 190, 2004.

SCHILDER, P. **A imagen do corpo: as energias construtivas da psique. Martins Fontes, 1999.**

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A INCLUSÃO DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Maria Madalena Moraes Sant´Anna; Eduardo José Manzini

RESUMO

Introdução: No Brasil, as medidas legislativas foram um marco para o processo de inclusão escolar, mas somente serão efetivadas quando o investimento na formação dos professores e no esforço das parcerias entre os profissionais da saúde e educação que atuem com esta população estiver solidificado. ***Objetivo:*** apresentar uma discussão sobre as estratégias usadas no processo de inclusão. ***Método:*** Uma adolescente com 14 anos com deficiência intelectual frequentando o ensino fundamental II, 7º ano, de acordo com a Politica de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino privada, no interior do estado do Paraná, Brasil. As atividades realizadas iniciaram-se em 2011 e continuam até a presente data; envolvem professores, alunos, pais, psicopedagoga e terapeuta ocupacional, desenvolvendo estratégias que possibilitaram a adaptação tanto pedagógica quanto social desta aluna na escola. ***Resultados:*** Através de encontros realizados mensalmente com cada grupo de alunos do Fundamental II, foi possível identificar e construir parceiros para que pudessem colaborar no processo de aprendizagem e nas relações sociais desta aluna. As intervenções foram pautadas nas discussões em grupo, usando temas elencados a partir de três questionários para identificar a percepção dos alunos do fundamental II sobre uma escola inclusiva e pessoas com necessidades especiais, construindo conversas que buscaram facilitar a compreensão sobre as propostas de uma escola onde a diversidade começava a ter prioridade. Juntamente com estes encontros com os alunos, aconteciam reuniões envolvendo profissionais da saúde e educação, que atuavam com a adolescente, com o objetivo de definir estratégias pedagógicas e sociais para facilitar o processo de aprendizagem da aluna incluída no 7º ano. As estratégias realizadas permearam a adequação do conteúdo de matemática e português, adaptações no momento de intervalo para facilitar as relações com o grupo, reuniões com os professores para identificar as prioridades de conteúdo, e com os familiares, verificando se as adaptações efetuadas estavam indo ao encontro das necessidades e das expectativas familiares. Atualmente, esta adolescente incluída encontra quatro colegas disponíveis a estar com ela espontaneamente; a tutora permanece com ela entre 10h00 e 12h30m da manhã para o acompanhamento individual dos conteúdos de matemática e português. Em relação às demais disciplinas, ela continua inserida em seu grupo, sendo o conteúdo adaptado

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

às suas reais competências. ***Conclusão:*** Percebe-se que a inclusão é uma prática vivida no Brasil tanto em escolas privadas quanto nas públicas, mas apresenta ainda o mesmo problema: a falta de formação adequada para os professores atenderem as diretrizes que a legislação do país propõe.

Palavras-chave: Inclusão escolar, estratégias pedagógicas, deficiência intelectual.

EXPERIENCE REPORT

ADAPTATIONS IN THE PRIMARY EDUCATION CURRICULUM: THE INCLUSION OF A TEENAGER WITH INTELLECTUAL DISABILITY

ABSTRACT

Introduction: In Brazil, laws were a milestone for the school inclusion process, but will only be effective when teachers' training take place and the efforts to build a partnership between health and educational professionals who are involved with that population arise. ***Objective:*** To present a discussion about the strategies used in the inclusion process. ***Method:*** A 14-year-old teenager with intellectual disability attending the 7th Grade in a private elementary school, according to the Special Education Policy for inclusive education, in the interior of Paraná state, Brazil. The activities began in 2011 and are still being performed. They involve teachers, students, parents, an educational psychologist and an occupational therapist developing strategies which contributed for the teen's adjustment to both the study content and the social environment of the school. ***Results:*** It was possible to identify and build a partnership with each group of the elementary school through meetings that happened once a month. They were able to participate in the learning process and the peers' relationship. The interventions were based in group discussions using themes listed from three questionnaires in order to identify the students' feelings on an inclusive school and about a person with special needs, getting into conversations towards the understandings about a school proposal where the diversity was arising. Along with the students' meetings, the health and educational professionals involved with the subject of this study also gathered to define educational and social strategies to facilitate her learning process. The undertaken strategies outlined the Mathematic and Portuguese Language content adequacy, adaptations during recess to facilitate the interaction with the group, meetings with the teachers to identify the content priorities, and with family members to check if the changes were meeting their needs and expectations. Today, this teenager has four available peers to be with her spontaneously; the tutor stays with her between 10 a.m. and 12:30 p.m. for individual Math and Portuguese content instruction. Regarding to other subjects, she remains with the group, having the content adapted to her real competence. ***Conclusion:*** It may be noted that inclusion is a real practice in Brazil both in private and public schools, but it still has the same problem: the lack of adequate teachers' training in order to meet the legislations guidelines proposed by this country.

Keywords: Inclusion in education, teaching strategies, intellectual disability.

Sant´Anna, Maria Madalena Moraes

Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação, linha Educação Especial, UNESP, Marilia, SP.

Manzini, Eduardo José

Professor doutor do Programa de pós-graduação em Educação, linha Educação Especial, UNESP, Marilia, SP

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Introdução

A proposta deste relato de experiência é de apresentar uma reflexão sobre as estratégias para facilitar a inclusão escolar no ensino fundamental II de pessoas com deficiência intelectual, pois sabe-se que estes procedimentos precisam ser analisados tanto à luz de teorias quanto de práticas, caminhando para que sejam ampliadas as possibilidades de discussão sobre inclusão escolar. Busca-se uma nova perspectiva, que não se atenha apenas ao ponto de vista da legislação, para conhecer os problemas reais vividos no cotidiano escolar que envolve o aluno e o professor.

No contexto da globalização, se faz urgente que a discussão seja ampliada para além dos embates entre ensino regular ou especial, buscando discutir e analisar práticas pedagógicas que possam contribuir e facilitar o processo de aprendizagem nas instituições escolares (Jezine & Araújo Junior, 2011).

No Brasil, as medidas legislativas foram um marco para o processo de inclusão escolar, permitindo que se pudesse supor que o futuro das pessoas com necessidades especiais estaria mais salvaguardado pelas instituições sociais. No entanto, tais medidas somente serão efetivadas quando o investimento na contratação e na formação dos professores, no esforço das parcerias entre os profissionais da saúde e educação que atuem com esta população estiver solidificado. Consideram-se hoje a inclusão escolar, a atuação dos professores e as medidas adotadas pelas escolas, tanto públicas quanto privadas, como um processo em construção, pois na prática, os professores ainda atuam sem formação específica para esta população (Cardoso & Matsukura, 2012).

A legalidade da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil é uma tentativa da diminuição de desvantagem das pessoas com deficiência intelectual, pois tem por objetivo focar nas suas necessidades, indo além dos limites de um diagnóstico, respeitando a pessoa e suas características, investindo em suas reais competências (Brasil, 2008).

Desta forma, partindo das propostas legais, hoje, em nosso país, inicia-se a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais desde a educação infantil. Percebe-

se, a partir da prática, que nesta primeira etapa as relações se formam com mais facilidade, as deficiências intelectuais são menos visíveis, as adequações curriculares são menores e, também no fundamental I, aparecem os momentos de brincadeiras, que permeiam um tempo significativo da criança nas propostas pedagógicas da escola. Nesta etapa ainda, o processo de inclusão, com as devidas adequações para as necessidades pedagógicas do aluno com necessidades educacionais especiais e também com o investimento em professores e em sua formação, possibilita estruturar relações viáveis no grupo.

A partir do fundamental II, os alunos encontram-se no início da adolescência. Neste momento, as exigências dos grupos são muitas vezes focadas em valores que o adolescente com deficiência intelectual, incluído neste grupo, ainda não está emocionalmente e intelectualmente preparado para compartilhar. As exclusões e os estigmas podem tomar proporções significativas neste cotidiano e, muitas vezes, a entrada de cuidadores, mediadores ou tutores no processo de inclusão começa a servir de estratégia para sustentar um processo de inclusão escolar. Estes colaboradores vão permitir que o adolescente seja respeitado, podendo facilitar e refletir mais adequadamente sobre a qualidade das relações sociais que ele estabelece, em como pensa e reage consigo mesmo e na sua maneira de agir com o grupo dentro e fora da escola (Gregorutti, 2013).

Para poder atingir as necessidades deste grupo, nesta etapa de vida, para facilitar a inclusão, podem ser usadas propostas de estratégias de acordo com a necessidade de cada adolescente para o processo de aprendizagem. Estas propostas têm como referencial a Tecnologia Assistiva que contempla recursos, metodologias, práticas e serviços para melhorar as possibilidades dentro do cotidiano, facilitando o processo de inclusão (Brasil, 2007).

Os profissionais de saúde e educação fazem uso da Tecnologia Assistiva que ajuda a identificar as competências e as necessidades para a indicação e o compartilhamento de estratégias que possam alcançar e mediar as necessidades educacionais individuais

das pessoas incluídas no contexto escolar (Manzini, 1999; Manzini, Deliberato & Braccialli, 2006; Pelosi, 2006).

Estas estratégias são permeadas de uma atuação que conta não somente com o professor, mas com o trabalho de toda a equipe escolar, ou seja, desde a diretora até a atendente da cantina, com disponibilidade para a construção de adaptações necessárias para que as individualidades de cada um sejam respeitadas (Della Barba, et al., 2005).

Pode-se perceber, portanto, que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é uma realidade atual em construção, que permeia todas as pessoas presentes em uma escola e é vivida de acordo com o sistema educacional brasileiro, o qual está organizado em dois ciclos: a educação básica e o ensino superior. A educação básica compreende três etapas: a educação infantil para crianças de zero a cinco anos; o ensino fundamental, que se subdivide em fundamental I, para crianças de 6 a 10 anos, sendo nomeado de 1º ao 5º ano, e o fundamental II para crianças de 11 a 14 anos, do 6º ao 9º ano; por fim, há o ensino médio, para alunos de 15 a 17 anos (Brasil, 1996, 2006, 2010, 2013).

Sabe-se que a inclusão escolar no Brasil deve ainda ser considerada como um processo em andamento, o qual parte das leis para iniciar uma formação em serviço para os professores. Atualmente, o número de matrículas efetivas de alunos com necessidades especiais vem crescendo, assim como vem aumentando a importância do tutor para acompanhar este processo. Este faz o papel de mediador para o aluno, compondo uma parceria com o professor. Muitas vezes identificado como cuidador, mediador ou tutor, deve ser preferencialmente um profissional da área de pedagogia. Alguns estudos apontam que, se necessário, tanto tutores quanto educadores devem procurar estratégias que abram caminhos para facilitar a adequação deste aluno para o processo de aprendizagem escolar (Brasil, 2004, 2006; Araújo & Lima, 2011).

Para o desenvolvimento destas estratégias e intervenções, por meio da parceria entre educação e saúde, é possível construir caminhos mais viáveis, que permitam diminuir o

impacto da falta de formação e de preparo dos professores. Estes são frutos de um sistema de ensino que ainda não tem como prioridade formar e preparar professores para atuar em uma escola inclusiva, como propõe a política de ensino. Em outras palavras, enfrentamos um momento de transição em que há um descompasso entre a lei no papel e a realidade das escolas. Nesta etapa difícil, os profissionais da saúde e os terapeutas ocupacionais, por exemplo, podem fazer parte desta rede de apoio (Pelosi, 2006).

Esta parceria entre profissionais de diferentes áreas, identificada na literatura como consultoria colaborativa, aponta o que emerge dos encontros dentro e fora da sala de aula e o quanto a inclusão de pessoas com deficiência intelectual necessita de atuações com metas bem definidas, para que o ambiente escolar possa ser um facilitador da inclusão social de indivíduos e não um colaborador para a exclusão social (Kampwirth, 2003).

Para cuidar da exclusão social que pode acompanhar o processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual, é necessária uma transformação do espaço escolar, não somente em relação ao espaço físico, mas também na aplicação de propostas efetivas, que viabilizem completar as reais necessidades desse alunos, baseadas nas particularidades de cada pessoa que pertence ao sistema de ensino inclusivo. Isso pressupõe o planejamento de ações voltadas para esta população específica, as quais devem ser inseridas no cotidiano escolar (Jurdi & Amiralian, 2006).

No processo inclusivo, é preciso estar atento para as relações que se estabelecem espontaneamente entre o aluno com deficiência e os demais colegas. A inclusão escolar deve pressupor a interação entre as pessoas, e isso é muito mais complexo do que garantir a matrícula na escola comum ou as adaptações relacionadas ao indivíduo no seu espaço (Pasculli, Baleotti & Omote, 2012).

Os alunos em processo de inclusão escolar devem ser vistos em suas diferenças, com seu próprio ritmo de aprendizagem, pois a diversidade em sala de aula é como um

elemento de riqueza e progresso para toda a classe escolar, e o contexto grupal tornou-se de suma importância para o desenvolvimento de cada indivíduo.

Sabe-se que um maior investimento é necessário para que as redes entre escola, família, profissionais e legislação sejam efetivadas e para que as práticas sociais do sistema educacional possam buscar, entender e respeitar as singularidades dos grupos envolvidos, com adequações curriculares que considerem as reais capacidades de aprendizagem (Jurdi & Amiralian, 2006; Araujo & Lima, 2011).

Com as possibilidades e as impossibilidades que uma proposta de inclusão propõe, este relato de experiência é construído a partir das narrativas de alunos, professores, profissionais e familiares, consolidando, desta forma, uma parceria entre educação e saúde. As intervenções dentro das atividades escolares que serão descritas foram realizadas a partir de demandas expostas e vivenciadas pelo grupo.

Caminhos Metodológicos

Esta narrativa se propõe a descrever a experiência de uma adolescente de 14 anos com deficiência intelectual, sendo identificada neste trabalho com o nome fictício de Maria. Cabe esclarecer que, durante o estudo, tanto a diretora da escola quanto os pais de Maria assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual permite a exposição dos dados obtidos.

As intervenções foram baseadas na proposta de consultoria colaborativa, que é compreendida como um processo que, tem por objetivo encontrar caminhos para a resolução de problemas de um determinado assunto específico, com a participação das partes interessadas (Kampwirth, 2003).

O trabalho foi realizado a partir de uma demanda familiar em que os pais procuraram o serviço de terapia ocupacional para uma avaliação sobre o desempenho ocupacional de sua filha, então com cinco anos, principalmente nas atividades que envolviam seu

autocuidado, atividades sociais e escolares, o que vem ao encontro da proposta dos estudos sobre consultoria colaborativa proposta por Kampwirth (2003).

As parcerias foram estabelecidas entre os profissionais da saúde e da educação, tendo como participantes, além de Maria, de seus pais, dos professores do fundamental II, dos alunos de sua turma, da psicopedagoga e da terapeuta ocupacional.

Os registros foram realizados tanto no contexto clínico do terapeuta ocupacional, na forma de anotações após os atendimentos semanais, quanto no contexto educacional, por meio de anotações das intervenções com o grupo em um diário feito pela tutora de sala, responsável em acompanhar as necessidades educacionais específicas da aluna Maria.

No contexto do terapeuta ocupacional, as intervenções foram realizadas a partir do desempenho ocupacional esperado para Maria, focando maior autonomia nas atividades de seu cotidiano. Atualmente, ela desempenha atividades básicas de autocuidado como higiene e troca de roupa, manuseia acessório e utiliza garfo e faca, sendo supervisionada parcialmente pela mãe.

Suas habilidades e seus desejos envolvem atividades de culinária, montagem de quebra-cabeças, manuseio com independência de *Ipad* com jogos na faixa etária de 7 a 9 anos; apresenta um bom relacionamento no meio familiar. Em momentos de muita ansiedade, sua verbalização aumenta e ela põe-se a repetir as mesmas perguntas e frases, não ouvindo as respostas dos seus interlocutores. Nestas ocasiões aparecem também movimentos repetitivos das mãos.

No contexto educacional, as estratégias do terapeuta ocupacional foram definidas a partir de observação de Maria na escola e de demandas dos professores em suas reuniões mensais e, semanalmente, com a tutora. No final de 2011, em reunião com os professores, foi observado que as adequações curriculares estavam sendo realizadas, que os professores conheciam melhor a etapa em que Maria se encontrava quanto ao desenvolvimento de leitura, escrita e os conteúdos básicos de matemática

envolvendo adição e subtração com números decimais (1 a 50). Entretanto, sua socialização não acompanha os progressos pedagógicos, uma vez que a relação com os amigos não estava acontecendo. Nesta ocasião, as brincadeiras, que apareciam com frequência em etapas anteriores, diminuíram bastante, fato que costuma acontecer nesta faixa etária . Os professores acreditavam também que os colegas não se relacionavam com ela por não saberem como agir, uma vez que os interesses deles pareciam ser diferentes dos de Maria.

No processo conjunto de tentar melhorar o relacionamento de Maria com seus colegas de turma, outros encontros foram propostos. Em 2013, sob a responsabilidade do terapeuta ocupacional, acompanhado pela tutora de Maria, estabeleceu-se um encontro semanal, sempre no início da semana, com duração de no máximo 15 minutos, para falar com todos os alunos do fundamental II sobre as propostas de uma escola inclusiva, abrangendo conversas separadamente com cada grupo (6°, 7°, 8° e 9° ano) sobre a convivência entre colegas no processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola. Cabe ressaltar a sensibilidade dos colaboradores da escola, que cederam espaço para uma atividade inovadora, a qual, como se verá, embora simples, permitiu grandes avanços na sociabilização de Maria.

Paralelamente, houve encontros com a coordenação, direção da escola e família, sobre o desempenho de Maria no contexto escolar, para discutir os assuntos elencados em cada grupo, avaliando as situações e as formas de resolução dos problemas propostos pelos alunos quanto ao assunto inclusão.

Para subsidiar estes encontros, um questionário com três perguntas abertas foi elaborado em 2012, para levantar a percepção dos alunos sobre inclusão escolar de colegas com necessidades educacionais especiais. Os temas que foram abordados durante as reuniões com os professores e os profissionais envolvidos nas intervenções estão descritos no quadro 1 que se segue:

Quadro 1 – Temas dos questionários

TEMAS
• Escola inclusiva
• Pessoas com necessidades educacionais especiais
• Recreio escolar

Fonte: Da autora.

Os resultados destes questionários serviram de base para mediar os encontros com os colegas, na busca de facilitar as interações de Maria no Fundamental II.

Nestas reuniões semanais, os assuntos eram geralmente introduzidos pela frase *"...vocês sabem que eu sou terapeuta ocupacional e que temos alguns colegas que, muitas vezes, ficam sozinhos no intervalo, não participam da educação física, têm poucos colegas para conversar. Como podemos melhorar isto?"* A partir daí, nossa conversa se inicia, a partir de fatos relatados por eles e quando isto não acontece, retomo sempre o assunto elencado em nosso ultimo encontro.

Neste período de 2013 foram realizados 12 encontros. Alguns foram desmarcados devido a atividades temáticas da escola que mobilizavam todos os alunos no momento previsto para esta atividade como, por exemplo, os ensaios de festa junina.

Primeiros Resultados

Maria atualmente cursa o 7^{o}ano. A partir do 3° ano, suas limitações intelectuais começaram a ser mais perceptíveis, principalmente nas disciplinas de português e matemática, em que as exigências de adaptações de conteúdo cresceram e o professor não tinha experiência nem formação para adequar as necessidades acadêmicas desta criança, não conseguindo definir propostas pedagógicas para ela. A partir daí, as parcerias entre educação e saúde foram ficando mais definidas, pois era grande o risco de ela ficar à margem do processo de aprendizagem escolar e social.

Neste momento, a percepção do professor frente à necessidade da criança e do grupo foi fundamental, definindo a entrada de uma tutora atenta às suas necessidades educacionais especiais. Ficou claro que sua demanda era específica e que delimitar estas necessidades ia depender de uma leitura feita em parcerias entre educação e saúde. Para subsidiar esta etapa, a psicopedagoga definiu as estratégias que permitiram focar no interesse de Maria para os assuntos propostos.

A partir do ingresso no fundamental II, com 13 anos, percebeu-se que o intervalo e as aulas de português, matemática e educação física foram os momentos mais difíceis para os professores poderem garantir uma aprendizagem para todos, respeitando as necessidades individuais de cada um e um espaço de integração social para Maria.

Neste período, os conteúdos sofreram maiores ajustes, e a entrada sistemática da tutora para acompanhar o conteúdo em sala e garantir um intervalo que Maria pudesse se adaptar as novas regras sociais foi fundamental. Através de conversas com os alunos e com professores, percebeu-se que a maioria dos amigos já sabia sobre as necessidades de Maria na escola, a qual já era identificada e nomeada por eles como uma colega com necessidades especiais.

No ano de 2011, a partir das reuniões com os pais e com a equipe pedagógica do fundamental II, percebeu-se a necessidade de auxiliar os colegas a compreenderem melhor a proposta de uma escola inclusiva, para melhorar a relação entre todos, já que Maria, durante os intervalos de pausa entre as aulas ficava a maior parte do tempo isolada dos demais.

A partir dos assuntos levantados pelos professores nas reuniões pedagógicas, pelas observações da tutora e pela demanda familiar, dois questionários com três perguntas foram respondidos pelos alunos do fundamental II, sendo identificadas suas percepções a partir das respostas que apresentaram sobre o tema *inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.*

Os dois questionários com perguntas abertas foram respondidos em três etapas, sendo o questionário 1 realizado em duas etapas, março e dezembro de 2012 e o questionário 2 em junho de 2012. As perguntas propostas estão contidas no Quadro 2.

Quadro 2 – Roteiro de perguntas

QUESTIONÁRIO 1 – MARÇO E DEZEMBRO DE 2012
1. O que é uma escola inclusiva?
2. O que são pessoas especiais?
3. Quanto tempo estuda nesta escola (aqui estava o nome da escola)?
QUESTIONÁRIO 2 – JUNHO DE 2012
1. Você tem colegas com necessidades especiais aqui na escola?
2. Você já observou o que eles ou elas fazem no intervalo?
3. O que observou?

Fonte: Da autora.

Dos 52 alunos do Fundamental II desta escola, 43 responderam e 7 não estavam presentes e 2 não responderam. Além disso, 4 não sabiam o que os colegas faziam, 1 informou que sabia mais ou menos e 38 sabiam o que eles faziam.

Nas respostas, foi observado que a percepção quanto ao que Maria fazia no intervalo entre as aulas era clara: tomava lanche nas escadas da quadra e depois ficava na porta da sala dos professores esperando a saída destes ou uma atenção mais dirigida para ela da professora que mais gostava.

O resultado apresentado em cada etapa dos questionários serviu para nortear as discussões com a direção, a coordenação, os professores e a tutora de sala de Maria, apontando necessidades fundamentais e estratégias para que seu desempenho na escola fosse melhorado, investindo na presença regular da tutora nos momentos de intervalo para mediar as relações com os colegas.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Houve, também, uma flexibilização no acompanhamento da tutora e a definição de uma melhor posição para a carteira que Maria ocupava na sala de aula, para obter uma maior participação dela nos momentos em sala com seus colegas.

Em todo este processo de discussão de como melhorar as relações de Maria com o grupo, as parcerias colaborativas aconteceram, através de reuniões pontuais entre terapeuta ocupacional, psicopedagoga, psicóloga, família e escola, ora semanais, ora quinzenais, de acordo com a demanda diagnosticada nos momentos de grupo com os alunos e o tutor nas salas do Fundamental II.

De posse destes dados, levantou-se a necessidade de ser iniciada, no ano de 2013, a intervenção direta com seus colegas, a partir da criação de um grupo identificado como *Conversas Sobre a Diversidade Escolar*, realizado separadamente em cada sala do Fundamental II e da atuação mais direta da tutora no momento do intervalo para ser o elemento facilitador e o modelo de novas interações tanto para Maria quanto para seus colegas.

Neste ano de 2013, até o mês de maio, foram realizados três encontros com cada grupo do Fundamental II. A partir de temas disparadores de reflexão, apresentados no Quadro 3, o assunto *diversidade na escola* começa a fazer parte da curiosidade destes adolescentes, por meio de projetos de leitura sobre deficiências e a proposta feita pela direção da criação de uma chamada intitulada "Viver na Diversidade 2013" no *blog* da escola, como primeira tentativa de um diálogo com os pais. .

Quadro 3 – Temas elencados pelos alunos

6° ANO
Dificuldade em se relacionar por falta de paciência.
Conhecer melhor o que são as deficiências.
O que é ser estranho e diferente.

Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). Atas do III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

O que é Síndrome de *Down*.
Projeto de leitura do livro sobre Síndrome de *Down* com os professores.
7° ANO
Porque alunos com deficiência estavam na escola.
Relatos de vivência na família com pessoas com deficiência.
Como poder estar junto com a Maria no intervalo e na sala de aula.
Começam a pensar em ajudar quando alguém pedir ajuda.
Melhora a participação de Maria nas atividades em grupo.
Como e o que conversar com Maria.
8° ANO
Propostas dos alunos de tratarem todos iguais.
Porque é às vezes difícil ficar perto de pessoas como Maria.
Como adaptar-se às coisas diferentes na vida.
9° ANO
Como enxergar o que o outro precisa?
O que fazer pelo outro?
E se eu for conversar e o outro não quiser conversar comigo?
Dificuldade em se relacionar com os alunos “especiais”.
O que posso dar para o outro?
Tipos de dificuldades das pessoas com deficiência.

Fonte: Da autora.

A partir das conversas realizadas nestes grupos, sob o olhar de um terapeuta ocupacional e da tutora e seguindo os temas disparadores relatados no Quadro 3, percebeu-se que os questionários utilizados serviram como um elemento a mais para diagnosticar a real situação de Maria, tanto nas relações com os professores em sala quanto com seus colegas e funcionários.

Foi adotada uma estratégia específica para o enfrentamento das situações vivenciadas e percebidas nestes grupos: compartilhar informações e reflexões em conjunto com professores e alunos sobre os temas específicos, para encontrar dados sobre as demandas relacionadas ao tema *inclusão escolar* em todo Fundamental II a partir da demanda de cada grupo.

Um dos resultados alcançados nestas informações foi que Maria passou a ficar no intervalo entre as aulas para o lanche em contato com quatro colegas que se aproximaram espontaneamente. Em momentos estratégicos, como no intervalo, o tutor monitorava a adolescente, intervindo principalmente quando percebia o afastamento de Maria do grupo para procurar os adultos.

Outra intervenção adotada foi a mudança do horário da tutora. Desde maio deste ano, a aluna conta com a supervisão da tutora de sala somente após o intervalo (10h00 da manhã), quando recebe atendimento individual dos conteúdos funcionais de português e matemática. Este atendimento é feito em sala de apoio, e os conteúdos são ministrados pela própria tutora, depois de definidos com a parceria dos professores de português e matemática e a psicopedagoga, a terapeuta ocupacional e a tutora.

Em relação às interações no intervalo entre as aulas para o lanche, a entrada da tutora acontece quando esta percebe que Maria tem dificuldades de ser inserida sozinha nos grupos dos adolescentes, tanto contando com o movimento dela quanto dos amigos, mas variando o grau de assistência. A tutora, para esta atividade, é orientada pela terapeuta ocupacional para ter como critério de auxiliar ou não a partir da percepção de como Maria está naquele dia e quais as relações que ela conseguiu construir, em qual grupo foi convidada e está conseguindo se relacionar e interagir.

Nesta etapa da vivência escolar de Maria, as estratégias foram tomadas para tentar minimizar o risco de que o seu aparente fracasso escolar por falta de adaptações adequadas pudesse comprometer seu desenvolvimento emocional e o processo de

aprendizagem. Além disso, sabe-se que este fato vem permeado da possibilidade de fortes dificuldades e, no lugar de uma inclusão, haverá uma exclusão escolar.

O movimento colaborativo entre Maria, colegas, coordenadora, diretora, família, professores, psicopedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional, tutora é fundamental para sustentar esta atuação, além das reflexões e ações individuais ou do grupo. A meta é a diminuição de barreiras que ela encontra nas interações com os colegas, colaborando para o processo de inclusão que esta escola vivencia, na busca de garantir uma real promoção da aprendizagem de conteúdos funcionais para sua vida e uma real participação na vida escolar.

Conclusões Preliminares

Para o desenvolvimento do projeto pedagógico, a partir das limitações intelectuais e comportamentais apresentadas por Maria e a convivência escolar esperada para as suas competências, é necessário uma escola em que a parceria entre educação e saúde seja efetiva e que respeite a singularidade de cada aluno. Também se confirmou a necessidade de que se instrumentalizem os professores, através de formação em serviço o que foi possível na escola privada onde se desenvolveu o trabalho, contando com parcerias reais entre os profissionais contratados pela família e escola.

A inclusão de alunos no ensino regular que necessitam de recursos e estratégias de tecnologia assistiva em termos de adaptações de mobiliários, de acesso ambientais, relacionais e de conteúdo para a demanda de pessoas com deficiência intelectual remete a verdadeiras parcerias e a um respeito real da necessidade funcional destes alunos. Estas ações buscam proporcionar a estas pessoas a autonomia desejada e compatível com suas reais capacidades para desfrutar verdadeiramente seu espaço escolar.

As experiências nesta escola propõem reflexão e questionamento de como se constitui a parceria na rede privada, como o universo escolar é adaptado às reais necessidades

dos alunos, e se, nas redes vivenciadas no cotidiano, consegue-se dar os desdobramentos necessários para efetivar uma inclusão sustentada nas demandas educacionais especiais individuais de cada aluno incluído.

Partindo destas experiências e reflexões, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais remete a pensar em uma escola pública que se proponha a rever seu funcionamento como um todo, a partir da diversidade, isto é, abrindo caminhos para uma aprendizagem, respeitando as singularidades de seus alunos e subsidiando, verdadeiramente, a formação em serviço do professor e não somente a continuada, fortalecendo desta forma as parcerias entre educação e saúde.

Referências

Araújo, D. A. & Lima, E. D. R. P. **(**2011). Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. [versão eletrônica], *Educ. Rev.,* 27(3), 281-303.

Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação MEC/SEF.

Brasil. (2006). Lei 11.274. Regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. *Diário Oficial da União* de 3 de fevereiro de 2006. Recuperado em 2 de abril 2013, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.

Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério de Educação/MEC.

Brasil. Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva (CAT). (2007). *Conceito de tecnologia assistiva*. Recuperado em 12 de maio 2013, em http://www.acessobrasil.org.br/CMS08/seo-publicacoes-6.htm.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília: MEC.

Brasil. Ministério Público Federal. (2004). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

59 p. Recuperado em 10 de agosto de 2013, em http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/cartilhaatual.pdf.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. (2013). *Diretrizes curriculares da educação básica.* Brasília: MEC. Recuperado em 11 de julho de 2013, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=809.

Cardoso, P. T. & Matsukura, T. S. (2012). Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Rev. Ter. Ocup.,* 23(1), 7-15. Recuperado em 10 de agosto de 2013, em http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/46905.

Della Barba, P. C. S., **Bruno, C. A. P., Siqueira, E. M., Vieira, I. C. & Nunes, V. B.** (2005). **De que inclusão estamos falando***?*: a percepção de educadores sobre o processo de inclusão escolar em seu local de trabalho. Recuperado em 10 de agosto de 2013, em http://www.pedagobrasil.com.br.

Gregorutti, C. C. (2013). *A inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral:* a relação das características dos cuidadores familiares implicadas neste processo. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marilia. Recuperado em 10 de agosto de 2013, em http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/ Educacao/Dissertacoes/ gregorutti_cc_me_mar.pdf.

Jezine, E. & Araújo Junior, R. P. (2011). Desafios de uma inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Revista Lusófona de Educação*, n.19. Recuperado em: 10 de agosto de 2013, em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300004&lng=pt&nrm=iso.

Kampwirth, T. J. (2003). *Collaborative consultation in the schools*: effective practices for students with learning and behavior problems. (Chap. 1). New Jersey: Merril Prentice Hall.

Jurdi, A. P. S. & Amiralian, M. L. T. M. (2006). A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. *Estudos de Psicologia*, 23(2), 191-202.

Manzini, E. J. (1999). Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. *Mensagem da APAE*, 36(84), 17-21.

Manzini, E. J., Deliberato, D. & Braccialli, L. M. P. (2006). Recursos e estratégias utilizadas no atendimento educacional especializado numa perspectiva inclusiva (2004-2006). In S. N. Freitas (Org.). *Diferentes contextos de educação especial/inclusão social.* (Vol. 1, pp. 81-86). Santa Maria: Palloti.

Pasculli, A., G., Baleotti, L. R. & Omote, S. (2012). Interação de um aluno com paralisia cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. [versão eletrônica], *Rev. Bras. Educ. Espec.,* 18(4), 587-600.

Pelosi, M. (2006). Por uma escola que ensine e não apenas escolha recursos e estratégias para a inclusão escolar. In E. Manzini (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. (pp. 121-132). Marilia: ABPEE.