

# Práticas de inclusão escolar

UM DIÁLOGO MULTIDISCIPLINAR

Theresinha Guimarães Miranda

ORGANIZADORA





Práticas de inclusão escolar  
um diálogo multidisciplinar

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

ASSESSOR DO REITOR

Paulo Costa Lima



**E D U F B A**

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina

40.170-115 Salvador – Bahia – Brasil

Telefax: 0055 (71) 3283-6160/6164

edufba@ufba.br - www.edufba.ufba.br



**CAPES**

Theresinha Guimarães Miranda  
ORGANIZADORA

Práticas de inclusão escolar  
um diálogo multidisciplinar

EDUFBA  
Salvador  
2016

2016, Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.  
Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,  
em vigor no Brasil desde 2009.

PROJETO GRÁFICO  
Lúcia Valeska Sokolowicz  
Josias Almeida Jr.

CAPA  
Igor Almeida

EDITORAÇÃO  
Josias Almeida Jr.

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO  
Paulo Bruno Ferreira da Silva  
Susane Barros

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Práticas de inclusão escolar : um diálogo multidisciplinar / Theresinha  
Guimarães Miranda, (Organizadora). - Salvador : EDUFBA, 2016.

340 p.

ISBN 978-85-232-1518-7

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4.  
Igualdade na educação. 5. Professores de educação especial - Formação.  
6. Política pública. I. Miranda, Theresinha Guimarães.

CDD- 371.9

CDD - 344.046

Editora filiada à:



## SUMÁRIO

- 9**    **PREFÁCIO**
- 11**   **O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁXIS SOCIAL INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR**  
SUSANA COUTO PIMENTEL
- 25**   **ÉTICA, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR**  
IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
- 37**   **APONTAMENTOS SOBRE REDE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA**  
JOSÉ LEON CROCHÍK
- 51**   **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PESQUISA COLABORATIVA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**  
ENICÉIA GONÇALVES MENDES • LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL
- 67**   **O OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**  
DENISE MEYRELLES DE JESUS • ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
- 89**   **IDENTIDADE DOCENTE E PESQUISA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE DOCENTES COMO CONTEÚDO FORMATIVO**  
HILDETE PEREIRA DOS ANJOS • LUCIANA BARBOSA DE MELO • NELINHO CARVALHO DE SOUZA
- 107** **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E MÉXICO**  
VALDELÚCIA ALVES DA COSTA • ERIKA SOUZA LEME

- 127 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUÉCIA: BREVE REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE**  
THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA
- 141 ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS UNIDADES DE APOIO ESPECIALIZADO: UM OLHAR SOBRE PORTUGAL E BRASIL**  
CHRISTIANE FREITAS LUNA • ANA PAULA PEREIRA DA SILVA •  
THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA
- 157 DIÁLOGOS INTERNACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ITÁLIA**  
ANDERSON SPAVIER ALVES
- 181 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIFERENTES ETAPAS DE ENSINO: UM PEQUENO RECORTE DA REALIDADE VIVENCIADA EM NATAL/RN**  
LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS
- 193 SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS (RE)TRATADOS NA UNIVERSIDADE**  
JACIETE BARBOSA DOS SANTOS
- 211 ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA EDUCANDOS COM AUTISMO NA CLASSE REGULAR: UMA ANÁLISE DA LITERATURA NACIONAL**  
CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO • DÉBORA REGINA DE  
PAULA NUNES
- 225 PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: O DESENHO DE NOVAS PERSPECTIVAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**  
ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
- 241 ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**  
MARCOS WELBY SIMÕES MELO • THERESINHA GUIMARÃES  
MIRANDA

- 253 DAISY À VISTA: O MECDAISY, A  
AUDIODESCRIBÇÃO E O BRAILLE NA EDUCAÇÃO DE  
PESSOAS CEGAS**  
PATRÍCIA SILVA DE JESUS
- 263 DOTAÇÃO E TALENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
MARIA LUIZA PONTES DE FRANÇA-FREITAS • ZENITA CUNHA  
GUENTHER
- 279 ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES: UMA HISTÓRIA  
AO AVESSE**  
DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA • PATRÍCIA CARLA DA  
HORA CORREIA
- 295 NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
FÉLIX DÍAZ
- 311 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: INTERFACE  
NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO NO CAMPO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO
- 333 SOBRE OS AUTORES**



## PREFÁCIO

A produção e disseminação de conhecimento no campo da educação especial no Brasil têm marcações geográficas que puderam ser identificadas, ao longo dos anos, nas grandes universidades brasileiras. Uma das regiões que tem contribuído regularmente e consistentemente para isso tem sido o estado da Bahia. Mais especificamente, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, tem conseguido aglomerar conhecimentos produzidos por diversos Programas de Pós-Graduação do Brasil, principalmente na forma de coletâneas. Aliado a isso, os organizadores também têm adicionando pesquisas de universidades estrangeiras, buscando intercâmbio nacional e internacional.

Exatamente é isso o que ocorre na presente obra, que consegue reunir a produção de pesquisadores de várias universidades, dentre elas a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Marília, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Como era de se esperar, com a participação dos pesquisadores dessas renomadas universidades, o resultado não podia ser outro: uma obra que possui variedade de assuntos no campo da educação especial e, acima de tudo, com qualidade e relevância científica.

Os participantes do público-alvo da educação especial estão bem representados nos capítulos do livro: autismo, altas habilidades e as deficiências – física, visual, intelectual.

Os temas em pauta são bem variados como acessibilidade, ética, formação de professores, avaliação para com alunos com deficiências, audiodescrição, política em educação, neuropsicologia e educação especial. Todos esses assuntos são permeados por uma boa dose do que temos chamado de educação especial na perspectiva inclusiva.

Dois capítulos fazem menção à pesquisa desenvolvida em rede nacional para estudar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Personificando, como o AEE e as SRM têm sido as vedetes da educação especial a partir da Política de Educação Especial de 2008, esses capítulos são bom exemplo de como nós, pesquisadores, poderíamos contribuir, de forma científica, para o debate em termos de Política Pública para a Educação Especial.

Em termos de intercâmbio internacional, é possível encontrar capítulos que versam sobre a Educação Especial em outros países, como Suécia, México, Itália e Portugal. Esses capítulos nos levam a refletir sobre as terminologias integração e inclusão, e sobre os serviços da educação especial de forma mais ampla.

Com certeza, o empreendimento proposto nesta coletânea demandou tempo e esforço dos organizadores e dos autores. Culminou com mais uma boa obra para ser degustada por aquelas pessoas ávidas por novos conhecimentos na área de educação especial.

Eduardo José Manzini  
Unesp, *campus* de Marília

# **O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁXIS SOCIAL INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR**

SUSANA COUTO PIMENTEL

## **INTRODUÇÃO**

A escola brasileira tem atuado historicamente como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais perpetuadas pela sociedade capitalista. Essa lógica de reprodução, construída sobre bases homogeneizantes, tem provocado tanto a exclusão daqueles estudantes que não se adaptam às práticas desenvolvidas pela escola, quanto à “coisificação do professor”, entendida por Silva (1991) como o seu impedimento do exercício da prática da liberdade e o seu afastamento da luta por uma nova concepção de vida e de homem, devido ao frenético ritmo de trabalho que lhe é imposto pela sua carga horária excessiva.

Ademais, outros profissionais que atuam no espaço da escola também têm sofrido a influência dessa lógica reprodutivista, a exemplo dos gestores e coordenadores pedagógicos que têm sido “engolidos” pela burocratização das funções às quais respondem que perderam o viés pedagógico, comprometido com os processos de ensinar e de aprender, assumindo o viés cartorial.

Para que se rompa com essa prática reprodutivista não é suficiente a elaboração de políticas públicas educacionais, através da aprovação de novas leis ou da implementação verticalizada de programas, numa direção “de cima para baixo”, sendo pensados pelos gestores da educação e executados por quem está na ponta do processo. Infelizmente, na maioria das vezes, tais políticas e programas não ganham, no contexto da escola, a dimensão

na qual foram elaborados. Desse modo, entendemos que é também necessário que se invista na mudança de práticas dos profissionais da educação de modo que os mesmos desenvolvam uma práxis social e pedagógica consciente e comprometida com a transformação da escola.

É importante ressaltar que o conceito de práxis social é trazido neste trabalho porque se entende que o ato educativo é essencialmente político, portanto não é neutro e nem vazio de intencionalidades. Assim, toda prática educativa, desenvolvida ou não no contexto escolar, está vinculada a uma concepção de sociedade, de homem e de escola.

Numa perspectiva de educação especial, entendida dentro de um paradigma inclusivo, a essas concepções já citadas, acrescenta-se também a concepção de deficiência e de inclusão, pois a forma como os profissionais da educação compreendem a deficiência e o direito à inclusão, determina as ações desenvolvidas com esses sujeitos inseridos na escola regular.

Essas ações nem sempre são permeadas por uma consciência conceitual e teórica dos sujeitos que a escola está formando, porém, ainda que não sejam conscientes, essas ações interferem no processo formativo de tais sujeitos. Portanto, é necessário superar a consciência ingênua no campo educacional, de modo a construir uma proposta transformadora do ato pedagógico e das práticas escolares. (SILVA, 1991)

Portanto, para discutir essa temática, faremos, ao longo deste texto, considerações e releituras sobre os conceitos chaves e que a envolvem: políticas de inclusão e de práxis social, buscando elaborar uma proposição com vistas à transformação da realidade ainda excludente da escola brasileira.

## **POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

As políticas públicas são aquelas elaboradas pelo Estado, embora muitas vezes sejam demandadas pela população, e organizadas em formas de leis ou programas que direcionam recursos públicos para áreas e setores considerados prioritários. Dentre as políticas públicas de grande repercussão na última década do século XX, estão as políticas educacionais inclusivas.

Essas políticas de inclusão, voltadas para o contexto educacional, foram elaboradas a partir de lutas sociais e envolveram um esforço conjunto entre a sociedade civil organizada e o Estado, pressionado e apoiado por organismos

internacionais, especialmente no contexto da década de 1990, com vistas a assegurar o direito dos excluídos<sup>1</sup> à educação. Tais políticas foram regidas pelos princípios da equidade, isso é da imparcialidade no reconhecimento do direito de cada pessoa, e do respeito às diferenças no processo de escolarização com vistas a garantir que a educação ministrada pela escola faça diferença para a totalidade dos estudantes nela matriculados.

No Brasil, essas políticas de inclusão, elaboradas, em sua maioria, a partir do início da década de 1990, foram incorporadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 que assegurou, dentre outras coisas: 1. a oferta da Educação Especial como modalidade de educação escolar que transversaliza todo o processo educacional (da educação infantil ao ensino superior), sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para as pessoas com necessidades especiais (*caput* do Art. 58); 2. a disponibilização de serviços de apoio especializado, na escola regular, quando necessários (Art. 58, § 1º); 3. o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Art. 58, § 2º); 4. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atendimento às necessidades específicas dos estudantes (Art. 59, Inciso I); 5. professores com formação adequada, tanto especialistas para atendimento especializado, quanto os docentes que atuam no ensino regular (Art. 59, Inciso III).

Essa mencionada lei norteou, a partir de sua aprovação, a elaboração de outras políticas e programas educacionais inclusivos, representando a tentativa do Estado em gerir o cotidiano da escola de modo a adequá-la para a proposta da inclusão. Dentre essas políticas e programas, destacamos:

1. O atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, transversal a todos os níveis, etapas e

---

1 Dentre os excluídos, a Declaração de Salamanca (documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994, na Espanha) abrange: “crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. (UNESCO, 1994, p. 6)

- modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei n.º 12.796/2013);
2. O direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, tanto o direito ao acesso quanto à necessidade de garantia de condições de permanência (Decreto Legislativo n.º 186/2008 que assume como lei brasileira o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência);
  3. A formação inicial do docente, desde a graduação, voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica);
  4. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil e apoio a seu uso e difusão, incluindo-a como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Lei n.º 10.436/2002);
  5. O apoio e promoção do uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino em todo o território nacional (Portaria n.º 2.678/2002);
  6. A formação continuada de gestores e educadores nos municípios brasileiros com vistas a transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, do Ministério da Educação, 2003);
  7. O estabelecimento de normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Decreto n.º 5.296/2004 que regulamentou as leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000);
  8. A inclusão da libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de libras, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua para

- alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002); e
9. A implantação, em todos os estados e no Distrito Federal, dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) como centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, incluindo orientação às famílias e formação continuada aos professores (2005).
  10. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto n.º 3.298/1999).

No entanto, embora se reconheça o avanço de tais políticas, principalmente no que diz respeito à garantia do acesso à escola comum pelos estudantes com deficiência, não se constata igualmente mudanças das práticas educacionais no cotidiano das escolas, tendo em vista que as mesmas ainda são permeadas pela cultura da uniformização, diferenciação e exclusão.

Desse modo, essas citadas políticas trouxeram sérios desafios para a prática educacional escolar, desafios esses ainda não superados. Assim, de acordo com Ferreira e Ferreira (2004, p. 25), estudantes incluídos em escola regular, vivenciando uma “experiência acadêmica insuficiente ou precária”, ficaram a “depende de suas famílias para conseguirem criar as condições necessárias de apoio à educação escolar”. Isso fez com que fosse inaugurada “uma nova forma de exclusão: a que é feita dentro do sistema, que mantém os alunos na escola, mas à margem das oportunidades de desenvolvimento efetivo”. (DORZIAT, 2008, p. 32)

Essa situação de “exclusão dos incluídos” revela que, para além da garantia do acesso de estudantes com deficiência no contexto da escola regular, é necessário que se assegure a qualidade das práticas educacionais no cotidiano da escola para que se possibilite a permanência, o sucesso acadêmico e a emancipação desses estudantes.

É importante ressaltar que o cotidiano é constituído por ritos que se repetem diariamente, tornando-se ações mecânicas e automatizadas que compõem uma determinada cultura. Isso é válido também quando pensamos em cotidiano escolar composto por rituais como: chegada dos estudantes no ambiente escolar; execução de uma rotina em classe (chamada, correção de atividades escolares realizadas em casa, explicações de novos conteúdos, realização de exercícios em classe); intervalo entre as

aulas; reedição das rotinas de classe; saída dos estudantes. Essa mesmice e linearidade que compõe o cotidiano escolar faz com que tais atividades rotineiras sejam consideradas “normais” e, portanto, constituintes da cultura escolar. Assim, qualquer estudante que não se adeque a essa rotina uniformizante e padronizadora, que foge dos padrões socialmente aceitos pela escola, é considerado desviante.

Esse cotidiano escolar torna-se, portanto, excludente, desigual, opressor, eivado de ambiguidades, ambivalências e dicotomias (normal-deficiente; igual-diferente; forte-fraco; inteligente-burro, dentre outras) carecendo, pois, de uma práxis social transformadora, seja nos âmbitos da gestão, da ação pedagógica, das práticas culturais escolares ou das interações sociais.

### **PRÁXIS SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA**

A possibilidade de transformação da rotina linear e repetitiva estabelecida no cotidiano escolar, só é possível com um engajamento dos sujeitos sociais que dele participam. Esse engajamento, construído sobre a consciência da responsabilidade ética<sup>2</sup> com o outro, faz com que esses sujeitos sociais rompam a passividade e a repetição, revelando-se como sujeitos

que não se deixam intoxicar por esse cotidiano [...] que o rompem ou o suspendem, concentrando todas as suas forças em atividades que [os] elevem deste mesmo cotidiano e lhes permitam a sensação e a consciência do ser homem total, em plena relação com o humano e a humanidade de seu tempo. (NETTO; FALCÃO, 1987, p. 22)

Assim, por mais que as políticas públicas tentem gerir o cotidiano da escola com “imposições” e determinações, cuja pauta seja a inclusão das pessoas com deficiência, tais políticas não produzem a repercussão desejada na escola se os sujeitos que dela fazem parte não estiverem engajados e comprometidos com o desenvolvimento de uma práxis social voltada para a transformação da cultura escolar e materialização de uma política inclusiva.

---

2 Conceito do alemão Max Weber (1864-1920) que propõe atitudes responsáveis, de modo reflexivo e consciente, na atuação do homem sobre o mundo. (CARVALHO, 2006)

O mais provável é que essa imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura da tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar desses alunos; é preciso ressaltar que temos nas mudanças legais um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 35)

Portanto, os sujeitos sociais que vivenciam a realidade da prática da exclusão e discriminação que permeia o cotidiano escolar não podem esperar que políticas e programas governamentais, por si só, mudem a escola. Essa atribuição do poder de transformação a outros sujeitos que estão alheios a realidade escolar, coloca os sujeitos sociais da escola (professores, gestores, funcionários, estudantes e familiares) numa posição de passividade e desresponsabilização.

Cabe, então, aqui conceituar práxis social, entendida neste trabalho como uma prática política, de natureza social, teoricamente embasada, voltada para transformação do mundo e do próprio homem, bem como para libertação da opressão vivida por grupos excluídos. Assim, a práxis social

supõe um processo de reflexão/ação em espiral e, sobretudo, supõe uma atividade humana que se despojou da consciência comum, da prática utilitária, espontaneísta, e galgou um nível superior de consciência, que se expressa em ação criadora, transformadora, realizante (produtiva) e gratificante [...]. A práxis social não é jamais um ato do ser singular e isolado. Ela é a expressão do sujeito coletivo [...]. (NETTO; FALCÃO, 1987, p. 58-59)

Diante desse conceito, entende-se que a prática pedagógica, desenvolvida pelo docente no âmbito da sala de aula, é por sua natureza uma práxis social, portanto, um ato reflexivo, consciente e criativo, no dizer do educador Paulo Freire (1921-1997), um ato político.

De igual modo, a prática de gestão empreendida pelos diretores e coordenadores pedagógicos, também são também por natureza práxis social e, portanto, devem estar voltadas para a transformação da escola em direção a uma proposta que efetivamente garanta a inclusão, entendida como acesso ao ensino regular com possibilidade assegurada de participação,

aprendizagem e continuidade dos estudos nos níveis mais elevados do ensino. (BRASIL, 2008)

Por outro lado, os funcionários da escola, engajados nos diversos tipos de serviços que permeiam o contexto escolar, também podem desenvolver uma práxis social inclusiva quando rompem com a cultura excludente que direciona as atitudes da maioria da população numa sociedade segregadora e preconceituosa, como a sociedade capitalista que valoriza o resultado da produção e não o sujeito que produz. Esse rompimento promoverá a possibilidade de ações educativas inclusivas nos diversos espaços da escola, a exemplo do refeitório, do pátio de entrada e saída, da biblioteca, do laboratório de informática, da quadra de esporte etc.

Desse modo, a práxis social dos sujeitos que compõe a escola trará subsídios para que se rompa a mediocridade que respalda as ações pedagógicas que culminam na repetência e na evasão e que se amparam no discurso da não aprendizagem e da impossibilidade de se trabalhar com a diversidade. Tais ações excludentes podem ser entendidas, com as devidas proporções de relação, como alienadas, pois são resultados de um trabalhador que atua na educação, mas que se desvincula/separa do resultado do seu trabalho, não se reconhecendo mais no que “produz”. O “produto” do seu trabalho passa, então, a ser alheio à sua vontade e não se constitui resultado do seu esforço. Essa alienação do professor que ensina do “produto” do seu trabalho, a aprendizagem, faz com que o mesmo não se sinta visceralmente comprometido com o resultado do seu esforço produtivo no processo de ensinar.

Apenas o rompimento dessa alienação poderá transformar “a cotidianidade em atividade criadora superior” (NETTO; FALCÃO, 1987, p. 41), suprimindo a opressão e a exclusão. O rompimento dessa alienação imposta pela rotina cotidiana é determinado, porém, pelo grau de consciência dos sujeitos da escola construído a partir de um processo formativo, pela clareza da visão de mundo que os orienta, pela leitura crítica do contexto escolar onde estão situados e pela própria realidade do contexto escolar.

A escola, como lócus da trama da exclusão, constitui-se, portanto, como lugar privilegiado da ação dos sujeitos sociais como mediadores da práxis social. A escola e a própria sala de aula constituem-se, assim, em espaços onde a contribuição dos profissionais da educação melhor será sentida no sentido de transformação da educação.

Os profissionais da educação podem, então, atuar como mediadores privilegiados da relação entre aqueles considerados pela escola como “diferentes” e a cultura escolar, tendo em vista que podem romper com a cultura dominante contribuindo para construir uma contracultura, isto é uma nova cultura, baseada em novos princípios e valores, a exemplo do respeito, equidade, solidariedade e cooperação.

Essa mediação constitui-se, assim, parte essencial da práxis social, pois os profissionais engajados, de modo consciente e no exercício da sua cidadania, movimentam-se na contramão do *status quo*, atuando contra a exclusão e construindo processos de inclusão na escola.

Entende-se, portanto, a práxis social como um ato consciente de exercício de cidadania, pois é a consciência cidadã que conduz o homem à emancipação, fazendo-o sujeito de transformação da sua história, do seu cotidiano e da sociedade. “É através do exercício da cidadania que se há de medir a nossa inserção na sociedade [...]. A cidadania se constrói enquanto processo no cotidiano; é na luta pela melhoria das condições de vida [...] que se começa a fazer cidadania”. (GOMES, 1999, p. 14)

Desse modo, no contexto escolar, o professor que assume o seu lugar como mediador da práxis social desenvolve uma ação pedagógica que tem como base as necessidades e especificidades de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência, buscando o máximo de desenvolvimento de cada um.

[...] a postura política do educador se corporifica no momento em que ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino. Esse trabalho, por sua vez, exige um compromisso de reflexão sobre a prática pedagógica concreta e sobre o social onde essa prática se insere – a quem, como e por que o educador está servindo no seu contexto direto de ação (sala de aula, escola e comunidade). (SILVA, 1991, p. 42)

Por sua vez, o gestor que também se torna mediador da práxis social busca articular os diversos atores da escola na construção de uma cultura escolar inclusiva, a começar pelo envolvimento de todos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Assim também acontece com os funcionários que atuam no espaço escolar, quando os mesmos assumem sua condição de potencializadores de

ações educacionais inclusivas e não de reprodutores de uma linguagem ou de uma cultura excludente. Esses profissionais podem atuar orientando os estudantes com relação ao respeito com as diferenças, ao desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, bem como da atenção e cuidado com a linguagem e rótulos que são disseminados no interior da escola com relação aos estudantes com deficiência.

Atuar numa perspectiva de práxis social, sem cair na alienação, exige, portanto, de todos os profissionais da educação, estratégias de leitura crítica da realidade e do cotidiano da escola, pois ao compreenderem criticamente o funcionamento da instituição escolar, podem criar condições para sua transformação. Essas condições serão criadas através de ações de interferência na cultura excludente que permeia esse cotidiano, introduzindo, assim, uma ação revolucionária que suprima a opressão e a desigualdade e que crie oportunidades efetivas de acolhimento e aprendizagem para todos.

Observa-se que diante dessa compreensão, a inclusão escolar não terá modelos ou padrões, resultantes de determinações de instâncias superiores de gestão educacional, a serem seguidos por todas as escolas. Porém, a história da inclusão, implementada em cada escola, será flexível, pois construída para a realidade de cada unidade escolar pelos sujeitos sociais que dela fazem parte, guiada apenas por princípios de equidade e respeito às diferenças.

Essa práxis social assim construída

pode, então, favorecer o surgimento de projetos educacionais que contemplem com mais adequação a diversidade do alunado, de forma que enseje o surgimento de escolas verdadeiramente democráticas, na qual a criança e o jovem com deficiência possam ser acolhidos e nela terem seu plano de formação escolar básica desenvolvido e a contento. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 32)

Uma escola onde essa práxis social acontece constrói, assim, uma contracultura, esta não mais pautada pelos princípios da competitividade ou da individualidade, mas regida pelos princípios da cooperação, solidariedade e respeito. Uma escola onde todos os estudantes são formados para exercerem sua cidadania com autonomia e para emancipação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessas reflexões é mister esclarecermos que a defesa de uma práxis social empreendida pelos sujeitos que compõem a realidade da escola como forma de propiciar a construção de uma proposta verdadeiramente inclusiva, não é, de maneira alguma, uma forma de eximir o Estado de sua responsabilidade de prestar à sociedade os serviços necessários à construção da inclusão. Ao contrário, entendemos que a educação é direito de todo cidadão e, portanto, defendemos que é dever do Estado assegurar meios e recursos para o desenvolvimento da proposta de educação especial na perspectiva inclusiva. Dentre estes meios está a garantia do processo formativo (inicial e continuado) dos professores e demais profissionais da educação para o incremento de uma práxis social inclusiva no contexto de cada unidade escolar, assegurando, assim, uma educação de qualidade para todos.

Em todo o texto, defendemos que essa práxis social inclusiva é responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos na escola e não apenas do professor, pois não se constrói uma contracultura apenas com a participação de docentes. Assim, gestores, bibliotecários, técnicos em administração, merendeiras, porteiros, faxineiros, dentre outros, todos devem ser convocados a pensar a operacionalização de políticas inclusivas no ambiente escolar.

Assumir essa práxis social inclusiva requer que os profissionais da educação se compreendam como “intelectuais orgânicos”<sup>3</sup>, na concepção gramsciana, isto é, profissionais organicamente comprometidos com a mudança social do espaço em que atuam. Somente essa ação transformadora empreendida pelos sujeitos sociais que compõem a escola, fará com que esta deixe de ser um instrumento de reprodução e manutenção do *status quo* e passe a ser um lugar de transformação social e de empoderamento dos, até então, excluídos.

Por outro lado, reconhecemos que essa práxis social inclusiva requer, além do processo de formação continuada dos profissionais da educação, que sejam revistas as condições para a produção do ensino no contexto escolar. Isso significa repensar, dentre outras coisas: a quantidade de estudantes por sala; a estrutura física e os mobiliários das escolas; a carga horária do professor, que não raro, precisa assumir cinco turmas, com 40 alunos cada,

---

3 Conceito criado pelo cientista político Antonio Gramsci (1891-1937).

para cumprimento de sua carga horária de trabalho; os materiais didáticos disponibilizados; a efetivação e otimização dos momentos remunerados de atividade pedagógica complementar para planejamento coletivo de aulas que, efetivamente, mobilizem os estudantes para a aprendizagem, independente de sua condição física, cognitiva ou sensorial; a necessidade de outros espaços de aprendizagem no contexto da escola, que não exclusivamente o espaço da sala de aula (biblioteca, laboratório de informática, quadra de esporte, refeitório etc.).

Vê-se, portanto, que não é possível se falar de políticas e práticas de inclusão sem se falar na luta pela transformação da situação educacional brasileira, sendo que essa luta deve travada em dois espaços, tanto com o Estado e gestores da política educacional quanto no espaço da escola e da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.
- CARVALHO, A. B. de. A sociologia weberiana e a educação. In: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da. (Org.) *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- DORZIAT, A. Educação especial e inclusão escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da; e colaboradores. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GOMES, E. B. *(Re)pensando cidadania: ensaios*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana: Núcleo de Ética e Cidadania, 1999.
- NETTO, J. P.; FALCÃO, M. do C. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, E. T. da. *O professor e o combate à alienação imposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.



# ÉTICA, DIFERENÇA E INCLUSÃO ESCOLAR

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

## INTRODUÇÃO

A implantação da política inclusiva nas escolas desde os anos 1990 tem aumentado a matrícula do público-alvo da educação especial nas redes de ensino, buscando-se garantir o direito de todos à educação.

O Decreto n.º 7.611, em seu Art. 2º, estabelece: “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011)

Entretanto, o acesso à escola ainda continua demarcado por um processo de exclusão entendido, conforme José de Souza Martins (1997), como inclusão perversa e marginal, ou seja, o aluno com necessidades educacionais especiais está incluso na escola, mas ainda sofre discriminação na ação educativa.

Martins (2006, p. 17) destaca que:

a escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade” (IMBERÓN, 2000). Assim, vem segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões por requererem em seu processo de aprendizagem respostas específicas ou diferentes das que são comumente dadas à média dos alunos.

No ato educativo, são estabelecidas relações intersubjetivas entre os sujeitos e a comunidade escolar, na qual o outro está sempre presente. E este outro vem sendo visto como o diferente. Diferença construída de forma polarizada e excludente, pautada no princípio de identidade. A diferença é construída de forma negativa, em função do referencial identitário estabelecido. Assim, o normal se constitui o mesmo, e o anormal, o diferente, o outro.

A diferença na educação especial tem se caracterizado pela segregação e discriminação. Nas relações estabelecidas no espaço escolar, alguns indivíduos são referidos por determinados atributos depreciativos que se constituem em estigmas.

Goffman (1982, p. 13) define o estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo,” e “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem”.

Assim, pessoas com necessidades educacionais especiais são estigmatizadas por meio de termos como “aleijado”, “retardado”, “anormal”, “incapaz”, “inútil”, entre outros, “que assumem representações discriminatórias e que contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência o *ethos* de um dado grupo social definido como normal”. Consideradas como inferiores e anormais, são vistas fora do grupo social dominante “de iguais”, os normais. (OLIVEIRA, 2005, p. 83)

Essa exclusão, ainda presente no sistema escolar, configura-se como um sofrimento ético-político. Para Sawaia (1999), há um sofrimento ético-político gerado pela situação de ser o indivíduo tratado na sociedade como inferior, sem valor e impedido de desenvolver o seu potencial humano.

Dessa forma, a luta contra a exclusão escolar tem uma dimensão ética, porque implica em uma luta contra o sofrimento de quem sofre a discriminação social e se constitui ainda na luta pela humanização dos que são oprimidos. (FREIRE, 2000)

Na visão de Freire “oprimidos são homens e mulheres que o sistema social não permite serem sujeitos do conhecimento, da história e da cultura”. E ser sujeito é “o que está situado historicamente *no* mundo e *com* o mundo e, nessa relação com o mundo e com os outros seres humanos, conhece, forma-se como pessoa humana, problematiza e intervém na realidade social”. (OLIVEIRA, 2003, p. 51, 56) Os oprimidos, então, são os “não sujeitos” ou “sujeitos negados” em sua condição de pessoa humana.

As pessoas com necessidades educacionais especiais, ao serem rotuladas, estigmatizadas, representadas negativamente e sofrerem práticas de exclusão e opressão social, estão sendo inviabilizadas de serem sujeitos de sua própria história. Por isso, a importância nesse contexto das terminologias, ou seja, da forma como nos referimos ao outro.

Vygotsky (1989, p. 9) chama atenção para as consequências negativas das terminologias no campo da educação especial.

O nome imprime aparentemente ao aluno o selo da menos valia... A criança não quer ir à 'escola para atrasados.' A descida da posição social provocada pela 'escola para atrasados' atua parcialmente também sobre os mestres, colocando-os aparentemente em uma posição inferior em comparação com os mestres da escola normal.

Dessa forma, a exclusão escolar está associada às representações que negam as potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais como sujeitos e precisam ser problematizadas do ponto de vista da ética.

Por meio de pesquisa bibliográfica e, tendo por base a Ética da Libertação de Enrique Dussel e a ética presente na pedagogia de Paulo Freire, comprometidas politicamente com os segmentos sociais excluídos, analiso o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas públicas trazendo para debate a questão ética da diferença.

## **ENRIQUE DUSSEL E PAULO FREIRE: ÉTICA DE VALORIZAÇÃO DA VIDA HUMANA**

Enrique Dussel elaborou, no campo filosófico, a Ética da Libertação e Paulo Freire, na educação, trata da Ética universal do ser humano, ambas comprometidas com os segmentos sociais excluídos. Identificamos existir alguns pontos de convergência entre a ética da libertação de Enrique Dussel e a ética tratada por Paulo Freire na sua pedagogia da indignação, como veremos a seguir.

1. Ética situada historicamente e engajada politicamente com os segmentos sociais excluídos.

Dussel (2000, p. 15) elabora uma ética crítica engajada politicamente “em favor das imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização, na presente normalidade histórica vigente”. Ética que reconhece o discurso do outro e afirma a sua alteridade. Parte de um *ethos* cultural excludente diante do qual se situa criticamente. (OLIVEIRA, 2006)

Freire (2000), contra o discurso da moral vigente no mercado de trabalho da sociedade capitalista, apresenta uma ética universal do ser humano. Ética inerente ao existir humano, à sua capacidade de ser humano no mundo. Para Freire (1993, p. 91): “a exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de *estar sendo*, é imoralidade das mais gritantes”. Ética comprometida com os oprimidos, que condena a exploração e a discriminação de homens e mulheres, fundamentada no respeito às diferenças.

## 2. Ética que afirma a vida e a alteridade humana como princípios.

Para Dussel (2000), a ética está direcionada para as necessidades fundamentais da vida humana: reprodução e desenvolvimento da vida, com o respeito à sua dignidade de cidadão ao participar simetricamente nas decisões da comunidade. Ética que possibilite a autonomia e a liberdade dos sujeitos ao construir sua vida e participar da vida social.

“Aceitar o argumento do outro supõe o aceitar ao outro como igual e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética”. (DUSSEL, 2001, p. 8)

Tal como Dussel, considera Freire (2000) a vida como princípio ético fundamental. Ética que pressupõe luta pelos direitos do ser humano viver com dignidade e liberdade. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1997, p.66)

## 3. Ética crítica e libertadora

A ética para Dussel (2000) tem de possibilitar a crítica ao sistema excludente e viabilizar ações concretas de mudanças.

A criticidade e a factibilidade para Dussel constituem em princípios éticos. Criticidade que parte da existência real de “vítimas”, da positividade da afirmação da vida e da dignidade do sujeito humano, que lhes é negado enquanto vítimas e a factibilidade que viabiliza concretamente o viver das

pessoas vitimadas pelo sistema, transformando as práticas e os sistemas de excludentes em includentes. (OLIVEIRA, 2006)

Assim, é dever ético criticar o sistema social que produz vítimas e criar condições concretas de mudanças, possibilitando a passagem do não-poder-ser-vivente ao dever-ser-vivente. Por isso, a ética do Dussel é a da “possibilidade de ser”.

A denúncia crítica ao sistema social opressor e o anúncio do novo, da possibilidade de mudança, apresentam em Freire um caráter ético crítico e libertador. Ética que aponta para a gestão de novos valores gestados em práticas solidárias e dialógicas. (OLIVEIRA, 2003)

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres, que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1997, p. 67)

A dialogicidade, a criticidade e o anúncio da mudança, então, constituem na pedagogia de Paulo Freire categorias éticas.

## **A ÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA**

### **a) O movimento ético libertador de Dussel**

Com base nos pressupostos éticos de Dussel e Paulo Freire e nas categorias elaboradas por Oliveira (2005), em termos do movimento ético-crítico libertador de Dussel, analiso a possibilidade de construção de práticas educacionais inclusivas no âmbito da escola.

#### **1 – A existência de vítimas/oprimidos na escola**

Historicamente, a pessoa (criança ou jovem e adulta) que apresenta necessidade educacional especial vem sendo discriminada e excluída no sistema educacional. Essa pessoa que faz parte da normalidade vigente da escola, é considerada, de modo geral, como incapaz de aprender, sendo referida como “anormal”, “inválida”, entre outros termos que expressam uma situação de pessoa discriminada e que se materializa em práticas de exclusão.

Por sofrerem práticas de exclusão no âmbito da escola, podem ser consideradas na perspectiva de Dussel como “vítimas” e de Freire, “oprimidas”, por um sistema educacional opressor.

## **2 – O reconhecimento da dor do Outro**

Há docentes que reconhecem existir um sofrimento por parte dos discentes com necessidades educacionais especiais por meio da discriminação e da exclusão que sofrem, como sujeitos negados e “impedidos em desenvolver sua potencialidade humana”. Esse reconhecimento da dor do oprimido constitui “a origem material da crítica ao sistema social e educacional vigente”. (OLIVEIRA, 2005, p. 200)

## **3 – Tomada de consciência e crítica à escola**

A consciência da negação do sujeito, perante suas necessidades, e da afirmação de suas potencialidades intelectuais e afetivas, possibilita a crítica ao sistema escolar e a afirmação do direito da pessoa com necessidades especiais à educação.

Há, portanto, por parte dos docentes uma consciência ético-crítica sobre o sistema educacional, que não permite à pessoa com necessidades especiais o desenvolvimento de sua vida e a afirmação de que como pessoa humana tem a necessidade e o direito a viver na sociedade com dignidade. (OLIVEIRA, 2005, p. 201)

## **4 – Responsabilidade ética e luta pela transformação das práticas educativas da escola.**

Os educadores não só criticam o sistema de ensino como buscam construir práticas de inclusão, superando o processo de exclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais.

O movimento de inclusão escolar nas escolas se dimensiona como uma luta ética, na busca pelo respeito e a convivência com a diferença.

Dussel nos indica o movimento ético necessário para superar a exclusão social e Freire nos aponta algumas diretrizes dessa educação para a escola inclusiva.

## **b) Diretrizes éticas para a educação inclusiva na perspectiva freireana**

A educação em Paulo Freire considera homens e mulheres como sujeitos de conhecimento, história e cultura.

Nessa perspectiva, o educando é sujeito de conhecimento – porque se comunica e dialoga com o outro.

O diálogo é o momento em que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construir novos saberes, como sujeitos conscientes e comunicativos que são. (FREIRE; SHOR, 1986, p.123)

A educação inclusiva é dialógica porque possibilita ao outro, o oprimido, dizer sua palavra, expressando seu modo de ver, de fazer e de ser.

Oliveira (2010, p.31) explica que na visão de Paulo Freire “pelo diálogo há o encontro com a diferença, aprende-se e humaniza-se com a diferença também. Desta maneira, temos o direito numa sociedade democrática de sermos diferentes e de sermos respeitados na diferença, o que significa respeitar o Outro”.

O educando é sujeito da história – o ser humano situado em um contexto histórico-social é capaz de intervir em sua própria realidade, transformando-a.

O ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. (FREIRE, 2000, p. 119)

A educação inclusiva deve promover a autonomia do educando para ser capaz de pensar e por si, tomando decisões e intervindo no contexto social.

A autonomia vai se constituindo “na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. (FREIRE, 1997, p. 120-121)

Nesse processo, a problematização da realidade social, por meio do ato de perguntar, é fundamental.

Para Oliveira (2003, p. 54), na visão de Paulo Freire:

o ato de perguntar, instigado pela curiosidade eminentemente humana, faz parte da construção de sua autonomia, como sujeito [...] a consciência crítica torna-se um processo libertador,

pois exercitando a práxis (reflexão-ação), os seres humanos se descobrem como pessoas e, desse modo, o mundo, os homens e as mulheres, a cultura e o trabalho assumem o seu verdadeiro significado.

O educando é sujeito da cultura – o ser humano em sua relação com o mundo cria cultura. A produção cultural humana é resultado do trabalho de criação de homens e mulheres como parte do seu processo de humanização no mundo. Há em Paulo Freire um olhar contextualizado para o ser humano no mundo, que implica uma visão ética, cultural e ecológica. Respeitar a vida humana significa também respeitar o contexto natural e cultural em que vive.

A educação inclusiva deve se constituir em uma educação para a diversidade de sujeitos e culturas, respeitando-se as diferenças individuais e culturais.

Aceitar e respeitar a diferença requer no ato educativo, por parte do educador, segundo Freire (1997), saber escutar o outro e ter coerência entre o discurso e a ação.

*É escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo em que, em certas condições, precise falar a ele [...] Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. (FREIRE, 1997, p. 127-128; 136)*

O descobrimento do outro, das diferenças, possibilita assumir-se uma atitude de tolerância, que consiste em uma convivência não com o intolérável, mas pela qual se aprende com o diferente e se aprende a respeitar o diferente. A tolerância para Freire (1985a, 2004) é conviver com o diferente e não com o inferior.

A luta pela democracia se reveste em Freire em uma ação ética, de respeito a uma pluralidade de vozes.

Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma

transformação política e social [...] A legitimação desses diversos discursos legitimaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática. (FREIRE, 1990, p. 36 e 37)

A educação inclusiva nessa perspectiva é democrática, reconhece a diferença, respeita-a e aprende com ela. Significa dizer que os educadores precisam em diálogo com as pessoas com necessidades educacionais especiais construir a prática pedagógica com elas e aprendendo com elas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A diferença está no cerne do debate ético sobre a exclusão social e educacional. Quem é o diferente? Quem é o outro negado? Como a diferença se materializa em práticas de exclusão?

A discriminação e a exclusão são fatores de sofrimento ético-político que precisam ser considerados no processo educacional. O reconhecimento desse sofrimento, da dor do outro, do diferente, é na visão de Dussel, o início do movimento ético-libertador, porque implica nos passos seguintes na compreensão do sujeito de potencialidades negado pelo sistema e a tomada de consciência crítica de que o sistema é o causador da vitimação do sujeito, o que possibilita assumir a responsabilidade ética de transformar a realidade opressora.

Paulo Freire também chama atenção para a necessidade de denunciar-se criticamente a opressão e anunciar mudanças sociais que viabilizem a libertação dos sujeitos, ou seja, pessoas capazes de optar e decidir sobre a sua vida pessoal exercendo de forma crítica a sua cidadania.

Os pressupostos éticos de Dussel e Freire apontam para as seguintes diretrizes para a educação inclusiva:

- a. A escola é um espaço contraditório: de opressão e de resistência;
- b. Os educandos como sujeitos do conhecimento, da história e da cultura precisam ser formados para o processo de sua humanização e autonomia;
- c. A prática inclusiva dimensiona-se como dialógica e crítica, sendo problematizadora e inquiridora da realidade social;
- d. A prática inclusiva deve ser direcionada para a diversidade de sujeitos e culturas, respeitando-se as diferenças individuais e culturais,

- o que implica em aceitar o outro como diferente, escutá-lo e aprender com ele;
- e. A prática inclusiva caracteriza-se como democrática, na qual todos são partícipes, têm direito à voz, compartilhando coletivamente as ações educacionais;
  - f. A prática inclusiva visa superar o ensino meritocrático e competitivo por meio de ações educacionais coletivas, dialógicas e solidárias.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- DUSSEL, E. Seminário de Ética. México, DF: UNAM, 2001. Não publicado.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P.; SHÖR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.
- MARTINS, J. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus. 1997.
- MARTINS, L. de A. R. *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: MARTINS, L. et al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- OLIVEIRA, I. A. de. *A contribuição da educação de Paulo Freire para a educação intercultural no Brasil*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Mimeo.
- OLIVEIRA, I. A. de. *A problemática ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano*. In: MARTINS, L. et al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, I. A. de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, I. A. de. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

VYGOTSKY, L. *Fundamentos de defectología*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.



## APONTAMENTOS SOBRE REDE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA

JOSÉ LEON GROCHÍK

O objetivo deste texto é refletir sobre o conceito de “rede de pesquisa”, tomando como material empírico pesquisa realizada com o tema educação inclusiva em diversos locais, por distintos pesquisadores de universidades públicas.

Quando começamos, em 2010, a reaplicação de nossa pesquisa em diversos estados brasileiros e na cidade de Buenos Aires, não sabíamos que poderia ser nomeada como “rede”. Como coordenadores do Diretório Científico Teoria Crítica, Formação e Indivíduo, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – o professor Odair Sass, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e eu – tínhamos como objetivo continuar a ter atividades científicas em conjunto com nossos ex-orientandos, formados, sobretudo, nesse Programa de Pós-Graduação, do qual fiz parte de 1997 a 2006, e que atualmente atuam em universidades públicas brasileiras. Além desses ex-orientandos, também participaram do projeto colegas e alunos desse mesmo programa e membros do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), assim como, uma ex-orientanda de doutorado orientada por mim no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP.

O que há em comum entre todos nós é a referência dos estudos de autores que compõem a chamada Teoria Crítica da Sociedade e o interesse de pesquisar no âmbito escolar temas como a violência, autonomia, formação, com instrumentos provindos, principalmente do que Horkheimer e

Adorno (1973) chamavam de investigação social empírica; em nosso caso, da disciplina Psicologia Social; entre esses instrumentos: escalas formadas com itens tipo Likert, roteiros de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, sociogramas e roteiros de observação.

Iniciamos nossos trabalhos conjuntos com dois projetos de pesquisa, um coordenado e desenvolvido pelo professor Odair Sass – “Relações entre Psicologia e Estatística na constituição do campo educacional” – e outro por mim – “Preconceito em relação aos ‘Incluídos’ na Educação Inclusiva” – e estabelecemos metas comuns para ambos, o que serviu de base para reuniões temáticas realizadas na cidade de São Paulo, nas quais, colegas externos ao grupo liam os projetos e iniciavam os encontros com palestras sobre eles; na sequência, havia ponderações sobre as questões indicadas na palestra pelos coordenadores e mesas preparadas pelos colegas de outros estados apresentando e refletindo teoricamente os dados obtidos. (CROCHÍK; SASS, 2011) Os textos apresentados nesses seminários foram publicados. A relação entre os dois projetos era a de que, se no início do século passado a estatística e a psicologia tinham um papel preponderante na constituição da educação escolar, essas mesmas disciplinas estão presentes, ainda que de formas diversas, na implementação da educação inclusiva.

Como se pode inferir a partir do relatado, várias discussões e textos foram produzidos tendo como base escritos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, mas não só, e os temas desenvolvidos. Apesar da relevância do desenvolvimento do projeto coordenado pelo professor Odair Sass, das discussões e dos textos produzidos nos seminários, será relatado, neste texto, somente o desenvolvimento do projeto que coordenei nacionalmente e também na cidade de Buenos Aires, pois, evidentemente, dele tenho mais precisão para relatar e refletir.

O projeto “Preconceito em relação aos Incluídos na Educação Inclusiva” teve início em março de 2008 e término em fevereiro de 2011; foi financiado pelo CNPq, com bolsa de produtividade em pesquisa e desenvolvido em São Paulo pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito, por mim coordenado. Trata-se de projeto que teve como objetivo o estudo do preconceito como obstáculo à educação inclusiva, e a hipótese de que quanto mais inclusiva fosse a escola, menor seria o grau de preconceito dirigido aos alunos considerados em situação de inclusão, que foram indicados por

diretores e/ou coordenadores. Construímos questionários para verificar o grau de inclusão escolar e fizemos entrevistas com professores, observações em sala de aula e utilizamos sociogramas para os alunos das classes observadas. Os resultados desse estudo na cidade de São Paulo encontram-se em livro publicado em 2013, pela Editora Alínea: *Inclusão e discriminação na educação escolar*.

A reaplicação desse estudo ocorreu após 2010 e foi concluída em 2013. Os coordenadores da pesquisa em cada estado/província foram os seguintes:

- Bahia: professoras doutoras Luciene Maria da Silva e Jaciete Barbosa dos Santos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB);
- Buenos Aires: professor doutor Horácio M. Faber, da Universidad Nacional de Avellaneda;
- Mato Grosso do Sul: professoras doutoras Dulce Regina Pedrossian e Branca Maria de Meneses, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); e
- Pará: professora doutora Rosi Giordano, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Somente no Pará, os dados foram coletados em outras cidades além da capital.

Uma primeira questão que se coloca para o cumprimento do objetivo deste texto é se tal projeto necessitava ser reaplicado em outras grandes cidades, uma vez que o caráter homogêneo de desenvolvimento dessas cidades (ver HORKHEIMER; ADORNO, 1973; HARVEY, 1994) e a universalização dos problemas locais, acarretados pela globalização, poderiam tornar redundantes novas informações. Sobre semelhanças e distinções da caracterização de cidades contemporâneas, Horkheimer e Adorno (1973, p. 158) afirmam:

O nivelamento das diferenciações históricas numa forma de vida social racional-igualitária não é compatível na Europa, nem de longe, com o que se verifica nos Estados Unidos, onde a resistência ao nivelamento não se alimenta de qualquer herança feudal.

No entanto, mais adiante argumentam:

A insistência com que se afirmam certas supostas peculiaridades inalienáveis da Europa insere-se, precisamente, nessa tendência de americanização, dado que essas qualidades peculiares acabam se convertendo numa espécie de monopólio natural que permite um lucro adicional no âmbito total das relações de troca. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 179)

Assim, se as cidades europeias mantêm certa distinção das existentes nos Estados Unidos da América, o processo de “americanização” converteu essas diferenças em motivos para atrair turistas, e com esse afã por lucro, torna-as similares. A racionalidade funcional da arquitetura moderna nos faz sentir em casa em todo lugar – os aeroportos, os *shopping centers*, as universidades, as avenidas – mas, ao mesmo tempo, há um sentimento real de que nenhum desses locais é a nossa casa.

As informações que temos dos últimos censos escolares mostram algumas desigualdades e semelhanças entre as regiões brasileiras, também para a educação inclusiva; assim haveria de se supor que os progressos e os obstáculos da implementação da educação inclusiva poderiam ser algo distinto entre essas regiões.

Quanto a um fator geral – comparação do número de matrículas dos alunos considerados em situação de inclusão em escolas públicas e privadas –, que poderia sugerir a similaridade das cidades em relação à educação inclusiva, o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2014a), indica que:

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Essa indicação também é confirmada pela tabela abaixo, que traz dados acerca dos estados nos quais a pesquisa ora relatada se desenvolveu, destacando, além dos dados sobre a escola ser pública ou particular, se essas

matrículas se referiam a instituições e/ou classes especiais ou a escolas e classes regulares.

**Tabela 1:** Frequência e porcentagem de alunos matriculados, em 2013, em instituições/ classes especiais e em classes regulares, segundo seu caráter público ou privado para o Brasil e para os estados cujas capitais o estudo coligiu dados

	Instituições/classes especiais			Classes regulares		
	total	público	privado	total	público	privado
<b>Brasil</b>	188047	51745 (27,5)	136302 (72,5)	698768	655375 (93,8)	43393 (6,2)
<b>Pará</b>	637	527 (82,7)	110 (17,3)	27598	26407 (95,7)	1191 (4,3)
<b>Bahia</b>	3693	1389 (37,6)	2304 (62,4)	53337	50549 (94,8)	2788 (5,2)
<b>São Paulo</b>	44265	6837 (15,4)	37428 (84,6)	130640	120260 (92,1)	10380 (7,9)
<b>Mato Grosso do Sul</b>	4748	118 (2,5)	4630 (97,5)	12372	12021 (97,2)	351 (2,8)

Fonte: INEP (2014b).

Conforme os dados da tabela acima, nos diversos estados, mais de 90% dos alunos considerados em situação de inclusão que estudam em classes regulares estão em escolas públicas e a minoria em escolas privadas. Essa homogeneidade não ocorre no que se refere à matrícula desses alunos nas instituições ou classes especiais: se no Brasil, a maior parte desses alunos estão matriculadas em instituições/classes especiais privadas, ocorre o inverso no estado do Pará; no estado da Bahia, se a maior parte desses alunos está em escolas privadas, há muitos matriculados em instituições/ classes especiais públicas; não é o caso de discutir esses dados aqui, mas apontar que, se nos diversos estados dá-se a mesma tendência quanto ao fortalecimento da educação inclusiva realizada no ensino público, há variação entre eles no tocante ao ensino segregado, o que por si só, poderia justificar supor distinções entre os lugares estudados; certamente só a porcentagem de matrículas é dado insuficiente para determinar a igualdade e ou diferenças da implementação da educação inclusiva nos diversos locais pesquisados, mas já é um indício. No entanto, como nos diversos locais foi estipulado que teríamos escolas privadas e públicas, mas não instituições/ classes especiais, a justificativa de estudar esse objeto em locais distintos poderia perder sua validade, uma vez que a tendência a diferenciar esses locais se apresentou, no que se refere às matrículas, no ensino segregado e não no inclusivo.

Se o projeto era o mesmo para todas as reaplicações, os instrumentos, a quantidade de escolas a serem investigadas, a análise e a interpretação dos dados variaram conforme as circunstâncias locais, e a posição e o entendimento dos pesquisadores sobre a educação inclusiva, que, por vezes, também foram diversas. Em algumas análises, houve mais ênfase em análise qualitativa dos dados, em outras, tanto na análise qualitativa, como na quantitativa. Um dos pesquisadores pode expressar uma posição distinta dos demais colegas em relação à educação inclusiva, dado o receio que os alunos considerados em situação de inclusão poderiam ser mais agredidos, dada sua condição, e que, em contrapartida, em instituições especiais, poderiam ser mais felizes, ainda que no projeto, a posição fosse a de plena defesa da educação inclusiva. Outro defendia que em alguns casos a escola especial poderia se justificar, outros eram francamente contrários a essa posição. Houve os que utilizaram, para a análise, as categorias de marginalização e segregação para a organização e interpretação dos dados; outros, não. Essas distinções indicaram a seguinte questão: a mesma referência teórica não garante necessariamente o mesmo posicionamento frente à educação inclusiva, também porque essa forma de educação tem sido fortalecida recentemente, após os pioneiros da Teoria Crítica da Sociedade – Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin – terem escrito suas obras; essa não foi uma questão amplamente debatida à sua época, e cabe a nós pesquisadores, a partir de suas análises e não atravessados por ela, fazer as nossas, isto é, não devemos derivar as nossas análises das que eles puderam fazer em outro tempo e lugar, ainda que dada a globalização, que não é um fenômeno apenas moderno, deve-se considerar que a relação imanente entre o todo e as partes é fundamental, cada uma dessas partes sendo afetadas pelo primeiro, e sua modificação atingindo também as outras partes e, assim, a própria totalidade social. Esses autores puderam à sua época detectar tendências que hoje se confirmam.

Os resultados obtidos nos diversos locais não evidenciaram diferenças notáveis; em geral, houve mais indicações da inclusão escolar estar sendo bem sucedida do que o contrário; a discriminação como um dos obstáculos a esse tipo de educação, contraposto ao ensino segregado, também foi observada nas diversas reaplicações; as queixas dos educadores eram a de que não tinham formação suficiente para atender alunos com deficiências

e o grande número de alunos em sala de aula. Nas escolas particulares, sobretudo, havia professor de apoio, que deveria auxiliar todos os alunos, e que, no entanto, tornava-se exclusivo para o aluno considerado em situação de inclusão, o que segundo os pesquisadores, acarretava a segregação desses alunos de sua relação com os outros. Nas escolas públicas, professores também requeriam a presença de professor ou estagiário de apoio, mas, em geral, não conseguiam; por vezes, em alguns dos locais estudados, os alunos considerados em situação de inclusão eram convidados para participar de grupos de trabalhos ou de times para jogo coletivo, no entanto, eram marginalizados, pois sua atuação era considerada como pouco importante, para não dizer irrelevante para o grupo.

Se os obstáculos para a implantação da educação inclusiva foram similares nos diversos lugares, também apresentaram pouca diferença entre as escolas públicas e as escolas particulares, consideradas como referências. Poder chegar a esta conclusão é certamente uma das virtudes da pesquisa em rede. Cabe mencionar que, em um dos locais, houve várias indicações, em uma das escolas estudadas, que o próprio desenvolvimento do projeto modificou o objeto que estudava: uma aluna considerada em situação de inclusão deixou de ser hostilizada pelos colegas após conversa que as pesquisadoras tiveram com a direção sobre o projeto de pesquisa, o que revela que mesmo não sendo uma proposta diretamente aplicada à educação escolar, a própria proposição do tema para a escola já teve efeito.

Tal como descrito no último parágrafo, os dados, de uma forma geral, foram similares, apesar das distinções dos locais, indicando a contradição presente na existência de momentos observados/relatados de inclusão e outros de discriminação, avaliada pela marginalização e segregação dos alunos considerados em situação de inclusão; todos os alunos observados foram discriminados e também incluídos na sua condição de situação de inclusão, portanto, distintamente de seus outros colegas que não guardam essa posição. Como sugerido antes, a distinção também ocorreu na forma de análise e discussão dos dados. Nesse sentido, nossa “rede” de pesquisa foi importante não somente para indicar a pouca variabilidade dos dados obtidos, que fortalece a constatação da tendência examinada na área, mas, principalmente, por conter análises e interpretações, algumas vezes, diferentes. Essas diferenças, ora complementares, ora contraditórias,

permitem entender melhor o fenômeno. No entanto, cabe acentuar que para a existência dessas diversas posições e análises não precisaríamos de uma rede, bastariam dados de um único local que poderiam ser interpretados diferentemente. Essa consideração não diminui a importância de a rede possibilitar confirmação de uma única tendência em vários locais ou a existência de tendências diferentes entre os locais, ao contrário, tal como Horkheimer e Adorno (1973) evidenciaram, esse é um fenômeno contemporâneo importante, cuja confirmação empírica permite a crítica à ideologia romântica e anacrônica que insiste na diferença da aparência quando a estrutura é a mesma e, mais do que isso, não percebe que essa aparência de diferença guarda cada vez menos relação com o movimento da totalidade, tornando-se cada vez mais arbitrária, mais alheia da estrutura social, que a gera.

Como dois dos pesquisadores eram, à época, professores de licenciatura, puderam coletar dados para pesquisa por meio de alunos que se interessaram pelo projeto, ao passo que os demais atuaram com um grupo de pesquisa, ora composto por orientandas da pós-graduação, ora por alunos da graduação. Outro aspecto formal para se mencionar é que três das pesquisadoras coordenadoras tiveram o reconhecimento de suas universidades que se tratava de projetos próprios, o que de fato é verdadeiro, quer devido a terem liberdade para adaptar o projeto, conforme dito antes, quer porque todo o seu desenvolvimento era determinado por essas pesquisadoras. Uma delas obteve bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em 2016, publicamos um livro que contém os relatos da pesquisa desenvolvida nos diversos estados brasileiros e em Buenos Aires: *Educação Inclusiva: algumas pesquisas*.

Do descrito até aqui, é possível salientar as seguintes características do trabalho realizado em conjunto com pesquisadores de diversos locais:

- a. Todos os seus pesquisadores partilharam de um mesmo referencial teórico;
- b. Todos os pesquisadores são da área de humanas, mais especificamente, da Psicologia ou da Educação;
- c. Todos os coordenadores locais tinham plena independência para re-aplicar seu projeto e para analisar os dados segundo seu entendimento

e posicionamento frente ao fenômeno, desde que mantidos os objetivos, as hipóteses, os instrumentos, e, claro, o referencial teórico apresentados no projeto.

Além dos seminários, anteriormente descritos, que se propunham a discutir os dois projetos, em relação ao projeto sobre a educação inclusiva, houve dois outros encontros científicos: um em Santarém e outro em Salvador.

O fato de termos chegado a resultados tão próximos em diversas capitais brasileiras estudadas pode ser devido ao processo de racionalização social que dissemina a mesma racionalidade e lógica da indústria para todos os setores sociais. (MARCUSE, 1982; HABERMAS, 1983) Se Horkheimer e Adorno (1973), em seu estudo sobre comunidades, como mencionado antes, alegavam que a homogeneização geográfica já se constituía no início do século passado, Benjamin (1989) indicou essa tendência em grandes capitais europeias, sobretudo em Paris, devido à expansão da circulação de mercadorias, no século XIX. Segundo Benjamin (1989), as condições objetivas de habitar, movimentar e experimentar a vida moderna se modificaram, no século XIX, destituindo a tradição como fonte de referências; na constituição dos homens, em sua formação, ocorre a substituição de narrativas que transmitiam as experiências de geração para geração pelas informações pontuais que não tinham como encontrar referências nos indivíduos, sendo externas a eles, contribuindo por isso, com sua alienação dos assuntos da pólis, tornando-os melancólicos e avessos à estimulação, isto é, defendiam-se dessa. As mudanças havidas tornaram também o tempo homogêneo, repetitivo e externo às atividades e aos homens; não era mais o tempo de aperfeiçoamento, mas do sempre o mesmo, tal como pode ser encontrado na esteira da produção em série ou em jogos de cassino: uns e outros – trabalho e jogo – com ações sem continuidade entre si, dado que uma não tem nenhuma relação intrínseca com a que antecede e com a que a sucede. A arquitetura também se modifica e as novas moradias se tornam de aço e vidro, avessas às marcas humanas; os homens também perdem sua identidade nas multidões das grandes cidades.

No século XX, as guerras, a inflação, a miséria de multidões contrastando com a riqueza de poucos faz o homem não ter mais palavras para expressar o horror existente; e para atenuar/ocultar esse horror as palavras vão paulatinamente sendo substituídas por letras algébricas e por estatísticas;

certamente, a lógica e a estatística existem há muito tempo, mas, não tão destacadas da vida do indivíduo, que as segue de forma heterônoma. Se isso pode ser pensado na área científica, as redes de pesquisas parecem ser o prosseguimento “natural” das equipes de pesquisadores ou de laboratórios que substituíram gradualmente a produção individual. Na área das ciências humanas, é notável a existência de grandes pensadores no século XIX e na primeira metade do século XX: nessa época, surgiram correntes teóricas que até hoje são referências na Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Linguística e na Literatura; pensadores notáveis são associados a essas correntes como seus criadores. A partir da metade do século passado, a formulação de teorias e a redação de romances contributivos para a discussão de problemas sociais e individuais tornaram-se mais raras; certamente, ainda é possível se localizar pesquisadores e artistas de relevo, mas dificilmente isso ocorre na frequência de outrora. Se utilizarmos a análise de Adorno (1996) sobre a pseudoformação, poderíamos dizer que tal fenômeno ocorre pelo declínio da cultura, reduzida que foi a bens culturais, que ora servem à pura adaptação, ora, à obtenção da cultura como um fim em si mesmo; em nenhum desses casos, a formação seria propícia para o surgimento de um pesquisador ou artista notáveis:

O ‘homem de espírito’, expressão hoje tão descreditada, é um caráter social em extinção. O pretense realismo que o sucede, no entanto, não está mais próximo das coisas, mas simplesmente disposto, às custas de qualquer *toil and trouble*, a ocupar uma existência espiritual e a apoderar-se do que esta lhe traga. Assim, desaparecem os jovens ou compositores que sonhem em ser grandes poetas ou compositores; por isso, digo exagerando, não existem adultos que sejam grandes teóricos da economia, nem, em definitivo, nenhum com verdadeira vocação política. (ADORNO, 1996, p. 9)

A administração da pesquisa científica por meio dos incentivos de auxílios e bolsas e a constituição de laboratórios indicam também a quase ausência da especulação e da imaginação tão necessárias para o surgimento de teorias que transcendam os dados empíricos e não se limitem a ser sua mera exibição. A proposta de redes de pesquisa parece se inserir nesse estado de subvalorização das teorias e, se isso ocorrer, também não suscitarão seu

desenvolvimento. É certo que, como Freud (1993) pode afirmar, mesmo ao escrever um texto solitariamente, a sociedade está presente, mas essa não anula o necessário momento de solidão propício ao pensamento especulativo, hoje reduzido à “tempestade cerebral” feita em conjunto, que menos do que especulação é associação livre de palavras. Nesse sentido, o fortalecimento de redes de pesquisas talvez sirva para que conceitos necessários para distinguir fenômenos sejam difíceis de serem criados.

No caso da experiência ora relatada, para haver essa rede, há de se pressupor condições semelhantes para a existência do fenômeno e, por isso, mesmo as diferenças existentes podem se referir ao mesmo fenômeno e não à sua possibilidade ou não de existência nos diversos locais; como dito antes, isso só tem um sentido teórico importante quando a similaridade ou diferença de dados obtidos com os mesmos instrumentos confirmam tendências sociais gerais, que se sobrepõe às peculiaridades regionais; para que o projeto em questão fosse reaplicado, era necessário que houvesse escolas particulares e públicas que praticassem a inclusão escolar; considerando que essa discussão é atual, devemos esperar que as escolas mais progressistas de cada local a desenvolvessem não somente por obrigação legal, mas por proposta que defendiam. Assim, a similaridade dos dados obtidos, em alguma medida já era suposta, uma vez que o objetivo da reaplicação do projeto foi efetivamente a reafirmação de uma mesma situação: a relação entre graus distintos da implantação da inclusão escolar e sua relação com o preconceito; sua proposta alvejava exibir a tendência social em sua homogeneidade.

Se a ideia de rede diz respeito a pessoas entrelaçadas horizontalmente com vários focos, essa organização implica uma racionalidade comum a todos esses focos e a ausência de um central. Pelos “fios”, as informações vão sendo comunicadas se retroalimentando. Isso só pode acontecer se os “fios” que interligam as diversas pessoas são semelhantes entre si para que todas as informações cheguem a todos os pontos simultaneamente. Se antes, as ações e características humanas poderiam servir para inspirar as invenções e essas eram extensões do corpo humano, agora, ao que parece, os corpos são extensões das máquinas, tal como Marx (1984) pode evidenciar ao comparar a produção artesanal com a industrial. Pense-se numa rede elétrica ou em uma rede de computadores; uma rede social imita aquelas.

Quando se menciona, nas últimas décadas, acerca da rede social é para indicar contatos a distância, virtuais. Essas redes se relacionam com a rede científica emprestando a essa última seu modelo virtual e a distância<sup>1</sup>. Se a racionalidade dessas redes é a mesma, ela substitui as decisões dos pesquisadores individuais e os destitui de suas decisões, a não ser a de pertencer ou não a uma rede de pesquisa científica; mesmo essa opção, no entanto, com o tempo deixará de ser efetivamente uma opção, uma vez que a pertença a uma delas será tão importante quanto no presente o é estar em um diretório científico ou grupo de pesquisas.

Em relação aos laboratórios, as redes parecem representar o trabalho industrial frente ao artesanato; no trabalho artesanal e no laboratório, a hierarquia do mestre e do aprendiz era existente. Com a rede, a autoridade é transferida pelo comando disperso por toda sua extensão. Não é só a questão das relações pessoais presenciais que está em questão, mas a da comunicação, que é pré-dimensionada. A ausência da autoridade ou de um centro de controle, não obstante, é ilusória, uma vez que um dos “nós” da rede propõe um projeto para todas as demais, em parte das vezes, para concorrer a editais científicos, e são esses editais científicos que determinam o que deve ser desenvolvido; assim, mesmo essa “autoridade” segue outra, ainda que invisível, a distância, demonstrando a hierarquia da rede, incompatível com sua pretensa horizontalidade. Mesmo a existência prévia de uma rede de pesquisadores antes de ela se tornar técnica pode ser ilusória, posto que há incentivos para ser formada para responder às demandas científicas.

Cabe ressaltar que não se pretende menosprezar a importância do trabalho conjunto entre pesquisadores e o necessário compartilhamento de dados, mas que não é disso que se trata, e, sim, de tornar as equipes, cada uma representada em cada um dos “nós” da rede, em pontos que representam mônadas mediadas pelo sistema que a compõe. Para a constituição de um banco de dados, a rede de pesquisa pode ser interessante e, tal como a divisão do trabalho em série da indústria, fortalece os resultados obtidos em termos quantitativos e qualitativos; essa, no entanto, é uma atividade

---

1 Quando há indicação de crase na expressão “a distância”, tenta-se ocultar o que a própria expressão quer indicar: que não se trata de uma separação espacial ou temporal especificada.

técnica, necessária, mas que não deve ser confundida com a atividade da pesquisa científica, que, no caso da pesquisa realizada em diversos locais aqui relatada, possibilitou o posicionamento, análise e interpretação distintos dos pesquisadores dos diferentes locais nos quais os dados foram coligidos.

Quanto mais o trabalho material pode ser dispensado pela automação crescente nas indústrias (MARCUSE, 1981), mais esse tipo de trabalho se torna o modelo para o trabalho intelectual, que perdendo a liberdade que lhe é fundamental, torna-se uma técnica entre outras, mas não mais pensamento. Temo que o fortalecimento de redes de pesquisa opere também nesse sentido, e que, em plena época da comunicação em rede, não haja mais nada a se comunicar, que não esteja previamente decidido.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Educação e Sociedade*, ano XVII, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dezembro de 1996.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 103-149.
- CROCHÍK, J. L et al. (Org.). *Inclusão e discriminação na educação escolar*. São Paulo: Editora Alínea, 2013.
- CROCHÍK, J. L. *Educação inclusiva: algumas pesquisas*. [S. l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- CROCHÍK, J. L.; SASS, O. Sobre o projeto temático: teoria crítica, formação e indivíduo. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 17, n. 33, p. 13-28, jan./jun. 2011.
- FREUD, S. Psicología de las masas y análisis del yo. In: FREUD, S. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993. p. 63-136. v. 18.
- HABERMAS, J. (1983) Técnica e ciência enquanto ideologia. In: *Textos Escolhidos/ Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. São Paulo: Abril Cultural.(Coleção Os Pensadores)
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília, DF, 2014a.

Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estatística da Educação Básica de 2014*. 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MARCUSE, H. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro, Zahar ed., 1981.

MARCUSE, H. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

MARX, K.(1984) *O capital: crítica da economia política*, 4. ed. São Paulo: Difel,1984. Livro 1, v. 1.

# **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PESQUISA COLABORATIVA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

ENICÉIA GONÇALVES MENDES • LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL

## **INTRODUÇÃO**

Sob a égide da perspectiva inclusiva, o campo da Educação Especial vem sendo permeado por uma multiplicidade de posicionamentos ideológicos e políticos que, imersos em diferentes contextos históricos, econômicos, culturais e sociais corroboram para uma pluralidade de estratégias e práticas. Esse cenário desafia atualmente as comunidades científicas, escolares, acadêmicas, familiares e políticas a encontrarem um consenso no que se refere a possíveis caminhos para a promoção da escolarização dos estudantes do público alvo da Educação Especial, considerando-se ou priorizando-se aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse cenário de pluralidades, o mais recente relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2015) ressalta que nem mesmo para a definição de educação inclusiva há um consenso universal entre os vários países da (ONU). Segundo Ferguson (1996), essa definição está relacionada a um movimento que busca promover escolas que deem, a todos os alunos, oportunidades de terem suas necessidades atendidas em um mesmo espaço. Em contrapartida, alguns grupos de estudiosos têm adotado por convenção o termo “inclusão escolar” em referência específica ao conceito de educação inclusiva restrita especificamente ao público-alvo da Educação Especial.

Ainda que haja divergência de posicionamentos a European Agency for Development in Special Needs Education identificou a predominância de três modelos básicos de provisões de escolarização para estes esses estudantes: de via única, de vias mistas e de vias paralelas. (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2003)

O modelo de via única (*one track approach*) é aquele com políticas e práticas orientadas para a escolarização de quase todos os alunos em um único sistema comum de ensino, mas agregando um conjunto importante de serviços de apoio, como pode ser observado nos seguintes países: Chipre, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Noruega, Portugal e Suécia.

No modelo de vias mistas (*multi track approach*) os países oferecem uma diversidade de serviços para a escolarização dessa população em ambos os sistemas (Especial e Comum) e este pode ser observado na Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Latvia, Liechtenstein, República Checa, Estônia, Lituânia, Polônia, Eslováquia e Eslovênia.

O terceiro modelo, de via paralela (*two track approach*), é constituído por dois sistemas educacionais completamente distintos. Nele, os alunos do público alvo da Educação Especial são, geralmente, colocados em escolas separadas, as quais não seguem o currículo comum podendo ser inclusive esse tipo de escolarização regida por legislação diferente. Este seria, por exemplo, o caso da Suíça e da Bélgica.

Como bem apontou Sowell (1995), há no presente uma divisão ideológica, em que de um lado estão os que advogam com mais ênfase em favor da inclusão total, mais radical, e que tem sido hegemônicos na definição dos caminhos da política, e do outro, os que manifestam qualquer espécie de resistência, cautela ou mesmo de rejeição radical a este tipo de proposta.

E tem sido neste contexto que, uma vez instituída uma proposta política qualquer evidência empírica que aponte para impactos inesperados, passa a ser explicada em função de um conflito entre as visões; batalhas entre “nós” e “eles”, como se estivéssemos medindo as forças da moralidade x imoralidade, entre justos x injustos; e não à procura do avanço em nossas proposições teóricas, práticas e políticas. (KAVALE; FORNESS, 2000)

Assim, a área de Educação Especial passa por fortes tensões entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical, e outros

que recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas. (MEREDITH; UNDERWOOD, 1995; DORN; FUCHS; FUCHS, 1996, MENDES, 2006)

A ideia de que o melhor lócus para a escolarização é a classe comum da escola regular, não é nova e emergiu em meados da década de 1970, de modo que temos hoje um acúmulo de mais de 30 anos de pesquisas investigando essa possibilidade. Em síntese, o que esta literatura tem indicado é que o processo de inclusão escolar parece não ser algo que simplesmente acontece espontaneamente, mas algo que requer pensamento cuidadoso e bastante preparo. Muito ainda não é conhecido, mas já se sabe que o impacto deste tipo de prática sobre a educação comum não é uniformemente encorajadora e que é preciso uma implementação cuidadosa, debatida e monitorada. (DOWNING; EICHINGER; WILLIAMS., 1997; IDOL, 1997)

Fomentar um discurso hegemônico sobre a política de inclusão escolar é difícil, sobretudo em um país de dimensão continental como o Brasil, cuja pluralidade política, histórica, econômica, social e cultural incide diretamente sobre a organização dos sistemas educacionais de cada contexto (local, municipal, estadual) e isso compromete a avaliação processual das implicações práticas das políticas de inclusão escolar no país como um todo. Como monitorar, em nível nacional, essas implicações a fim de identificar elementos que possam contribuir para o avanço do campo da Educação Especial na rede regular de ensino brasileira?

## **O OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP): INCITAÇÕES E DESAFIOS**

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), foram reforçados os pressupostos da escola inclusiva, garantindo a matrícula ao público-alvo da Educação Especial, mas atrelando sua permanência e sucesso à capacidade de a escola responder às necessidades educacionais especiais desses alunos.

No ano de 2005, a extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRM com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização

do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementando ou suplementando a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com dados fornecidos no site do MEC, entre os anos de 2005-2011, foram distribuídas 39.301 SRMs a municípios brasileiros, de todos os estados e no Distrito Federal. Este programa foi implementado no âmbito das escolas públicas das redes locais de educação, sendo que a concessão tem como referência base as matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento, conforme registradas no Censo Escolar do Ministério da Educação.

Paralelamente àquele período, foi implementada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) do MEC (BRASIL, 2008), a qual define quem são os estudantes elegíveis para a Educação Especial; reforça os princípios e fundamentos das escolas inclusivas; e prioriza a escolarização do público alvo da Educação Especial em classes comuns das escolas regulares, garantindo-lhes o apoio do serviço de AEE<sup>1</sup> em SRMs<sup>2</sup>.

Nesse sentido, foi promulgado o Decreto n.º 7.611/2011 que, em seu Artigo 5º, especifica que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE:

- I aprimoramento do AEE já ofertado;
- II implantação de SRMs;
- III formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

---

1 O Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre o AEE definido este sistema de apoio a escolarização como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2011)

2 O decreto referido em nota anterior define as SRM como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

- VI elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, Art. 5º).

Como vemos, a legislação educacional prescreve que o AEE deve se organizar preferencialmente pela oferta de SRMs, para que alunos do público alvo da Educação Especial não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização.

Diante a essas iniciativas implementadas ao longo dos últimos anos e considerando-se as diversas abordagens para se promover a inclusão escolar apresentadas anteriormente, percebe-se que no Brasil há uma intenção política anunciada de construção de um sistema de via única, oferecendo-se serviços de AEE nos espaços das próprias escolas comuns da rede regular de ensino, confrontando-se com um histórico marcado tradicionalmente por vias paralelas, o que tem ocasionado divergências entre as determinações governamentais emergenciais baseadas na via única, e a tradição da efetivação da escolarização do público-alvo da Educação Especial em contextos comuns e especiais. (MENDES, 2006; BRASIL, 2007; CABRAL, 2010)

Nesse cenário, considerando a novidade da proposta de implantação desses serviços no contexto brasileiro e o crescimento do número de SRM em todo o país, em 2010 foi constituído o Oneesp<sup>3</sup>, o qual se configurou como uma rede de pesquisa delineada por iniciativa do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos<sup>4</sup> (GP-Foreesp), da Universidade Federal de São Carlos.

### **A ORQUESTRAÇÃO DO ESTUDO EM ESCALA NACIONAL**

No estudo inaugural, o Oneesp se propôs a investigar os limites e possibilidades inerentes à oferta das SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do público alvo da Educação Especial tendo, como foco, três eixos norteadores para avaliar essa política: a) o processo de avaliação do aluno da SRM (para identificação, planejamento e do desempenho),

---

3 Informações disponíveis em: <[www.oneesp.ufscar.br](http://www.oneesp.ufscar.br)>

4 Site do GP-FOREESP: <[www.gpforeesp.ufscar.br](http://www.gpforeesp.ufscar.br)>

b) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM, e c) a organização e o funcionamento das SRM.

Inicialmente, o projeto foi proposto por 25 pesquisadores representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação. Posteriormente, a rede foi se ampliando de modo que até o presente participaram do projeto 808 pessoas, das quais, 203 pesquisadores – 49 da rede nacional, 72 das redes estaduais de pesquisa, 77 pesquisadores colaboradores e cinco pesquisadores em estágios de pós-doutorado; 217 estudantes – 115 alunos de 22 cursos de graduação, 55 de 14 diferentes programas de pós-graduação, 10 de cursos de especialização, e 37 de graduação envolvidos em dois Programas de Incentivo a Docência (Pibid) de suas universidades; e 760 professores especializados de SRM dos vários estados e 36 gestores municipais da educação especial.

Os estudos foram conduzidos em 56 municípios oriundos de 17 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná).

Todavia, avaliar serviços e programas educacionais em todos esses contextos não foi uma tarefa fácil, pois eles são de natureza complexa, envolvem múltiplas dimensões e perspectivas e, em geral, a necessidade de recortes para viabilizar o estudo acaba por limitar os resultados. Sabe-se ainda que, por pragmatismo, o pesquisador tem por hábito construir algum instrumento *a priori* para chegar à situação, aplicar e agilizar a coleta de dados. Nesse caso, porém, os participantes têm o papel de informantes e, na maioria das vezes, não compreendem para que servirão os dados que estão cedendo aos pesquisadores.

Frente a isso, optou-se por desenvolver uma pesquisa do tipo colaborativa. Em sua acepção original, o conceito de pesquisa colaborativa significa fazer pesquisa “com” os professores e não “sobre” eles. (LIEBERMAN, 1986) Entretanto, são várias as correntes de pesquisa que têm em comum fazer “com” os professores e não “sobre” eles, embora todas tenham como pressuposto o reconhecimento das competências e responsabilidades dos professores como autores do contexto da escola.

A pesquisa colaborativa se insere no conjunto de práticas de pesquisa de caráter participativo, sendo que tais práticas têm recebido na literatura

diferentes denominações: pesquisa-ação, pesquisa-ação-colaborativa, pesquisa participante, pesquisa em parceria etc. As fronteiras entre essas diferentes práticas de pesquisa e no interior de uma mesma categoria não são estanques e nem deveriam ser, pois representam, de certa maneira, as ênfases particulares em determinados aspectos. (DESGAGNÉ et al., 2001)

Segundo Catelli (1995), a ideia de colaboração na pesquisa surgiu no contexto educacional americano e derivou da tradicional pesquisa-ação surgida no final dos anos de 1960 e 1970 com os trabalhos implicando os atores do próprio contexto, e no caso da pesquisa educacional, as equipes de professores, como forma privilegiada de assegurar o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. No final da década de 1980, as críticas sobre o distanciamento entre a academia e as escolas apontaram para processos de construção de conhecimentos mais ajustados às necessidades da prática, o que envolveria uma maior aproximação entre os pesquisadores e profissionais da educação.

Tal contexto agregaria ao sentido inicial dado a colaboração – que era o de favorecer o trabalho conjunto entre professores formando-se uma comunidade reflexiva num dado contexto escolar – um segundo sentido, que seria o de favorecer uma reaproximação entre pesquisadores universitários e professores.

Essa história aportou à pesquisa colaborativa dois ângulos. De uma parte, tem-se a ênfase no desenvolvimento profissional dos professores da equipe da escola, e aqui se trata especificamente de formação continuada para encorajar os professores a examinar suas próprias práticas, refiná-las, e se mobilizar em torno dos problemas que enfrentam na realidade escolar contemporânea etc. De outra parte, ao insistir na reaproximação entre professores universitários e professores práticos, direciona-se para reduzir o fosso entre teoria e prática, entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos para a ação. Assim, são esses dois aspectos fundamentais que caracterizam a pesquisa colaborativa: formação e produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a proposta da presente pesquisa colaborativa foi realizada em três níveis, a saber: município, estado e federação. No âmbito da federação foi constituída tanto uma rede nacional de pesquisa, composta por até três pesquisadores por estado, que se reuniram sistematicamente após encontros estaduais, com a finalidade de analisar os dados dos

encontros estaduais e, após cada encontro, um documento contendo uma análise preliminar foi elaborado e, posteriormente, analisado nos âmbitos estaduais e locais.

No âmbito dos estados foram compostas as redes estaduais de pesquisa com pesquisadores das universidades, professores de SRM e demais interessados a atuarem no âmbito do estado, sendo que os trabalhos foram realizados mediante a organização de grupos de trabalhos coletivos.

Na esfera municipal, o estudo foi realizado com a rede de pesquisa local envolvendo pesquisadores da universidade pertencente à rede estadual, professores de salas de recursos e sempre que possível, gestores municipais da educação comum e especial. Nesses contextos, foram realizados, no mínimo, três encontros sistemáticos, e pré-agendados, para a realização de estudos coletivos sobre as seguintes temáticas específicas:

- I. O contexto educacional do município, considerando-se: a) de informações do censo escolar sobre a educação básica na esfera administrativa municipal em suas diferentes etapas e modalidades; b) do Ideb, a partir de 2005, sintetizando dois conceitos referentes a medidas da qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática; c) dos indicadores brasileiros de Investimentos Públicos em Educação, além de índices financeiros educacionais, como Percentual do Investimento em Educação por aluno em relação ao PIB per capita desagregados por dependência administrativa e níveis de ensino.
- II. O enquadramento legal da Educação Especial, a partir da análise dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 de 1996 (LDB/96); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução Conselho Nacional de Educação/CEB n.º 2 de 2001; Educação Inclusiva: Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto n.º 6.571 de 2008; Parecer n.º 13 de 2009; Resolução n.º 4 de 2009, Documentos norteadores de educação especial no estado e município participante do estudo.
- III. A História e a realidade das SRMs dos municípios: com base à descrição da história da Educação Especial no município, por meio

da técnica dos grupos focais (ou entrevistas em pequenos grupos) a respeito da caracterização das SRM no que tange: ao perfil dos professores; ao processo de avaliação dos alunos; ao perfil dos alunos e dos alunos; à organização do trabalho pedagógico; ao funcionamento das salas; às demandas para os professores especializados e outros.

Ao final de cada encontro, no âmbito municipal, foi produzido um documento local enviado aos representantes da rede estadual que, por sua vez, organizaram e analisaram todos os dados referentes ao estado, encaminhando um documento preliminar à rede nacional do Observatório para a realização da análise dos micro e macrodados inerentes à formação dos professores, à avaliação do alunado da Educação Especial e à organização e funcionamento das SRMs.

Como resultado da sistematização dos estudos sobre cada um desses eixos foram organizados em três livros da série Observatório Nacional de Educação Especial, intitulados *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial*, *Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial* e *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado* (no prelo).

O presente capítulo traz, portanto, algumas considerações referentes aos resultados do eixo – Formação de Professores para atuação nas SRMs em escala nacional, já apresentadas preliminarmente em eventos nacionais e internacionais por Mendes e Cabral (2013) e Cabral, Castro e Mendes (2013), complementados com os resultados de um conjunto de estudos conduzidos em 33 municípios das cinco regiões brasileiras, com a participação de 534 profissionais da educação, entre professores, gestores e técnicos (Tabela 1):

**Tabela 1** – Distribuição do número de participantes (n) dos 33 municípios brasileiros, divididos por Unidade Federativa (UF).

Região Centro-Oeste		Região Norte		Região Nordeste		Região Sudeste		Região Sul	
UF	n	UF	n	UF	n	UF	n	UF	n
GO	30	PA	54	AL	10	ES	11	RS	12
MS	43	-	-	BA	69	RJ	58	SC	26
-	-	-	-	MA	40	SP	156	-	-
-	-	-	-	PB	10	-	-	-	-
-	-	-	-	RN	15	-	-	-	-
<b>73</b>		<b>54</b>		<b>144</b>		<b>225</b>		<b>38</b>	
<b>Total de participantes: 534</b>									

Fonte: Elaboração do autor.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NAS SRMs: ALGUNS APONTAMENTOS**

Graças aos esforços e o compromisso da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial ao longo desses quatro anos (2010-2014), foi possível identificar, reunir e sistematizar elementos que poderão se configurar, sobretudo aos profissionais das comunidades escolares, a pesquisadores e a legisladores, como fonte de evidências práticas que fundamentem reflexões e diálogos a respeito do planejamento dos cursos de formação inicial e continuada no Brasil e respectivas políticas.

Em geral, podemos afirmar que os resultados mostraram dois aspectos críticos principais da atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, quando se pensa na questão dos professores especializados, e que dizem respeito à necessidade de melhoria tanto nas condições de trabalho quanto nos programas de formação. Tais aspectos têm sido críticos porque todo o investimento financeiro que tem sido feito pode se perder se não forem instituídas ações mais efetivas para promover melhorias nesses dois aspectos, pois de nada adianta implantar salas, provê-las de recursos didáticos e equipamentos se os professores continuarem a não saber como usá-los para ensinar seus alunos e se o sistema não oferecer condições dignas de trabalho para esse profissional.

A formação do educador envolve dimensões plurais e multifacetárias, refletindo a complexidade da sociedade, onde as políticas públicas são ressignificadas nos espaços institucionais, marcadas pelo contexto social e pelas interações entre professores e alunos, representadas pelas escolhas das estratégias didáticas pedagógicas, aprendidas e construídas ao longo das vivências formativas que cada professor tem acesso, tanto na sua formação inicial quanto na sua formação continuada.

Assim, a formação profissional dos docentes é um caminho de constante aprendizado, e no caso dos professores de Educação Especial os programas de formação inicial e continuada tem falhado em prepará-los para desenvolver uma prática integrada entre o ensino comum e o ensino especial, dificultando a oferta de uma educação inclusiva que promova a socialização/participação, independência e aprendizagem dos estudantes do público alvo da Educação Especial na escola regular.

A atual política educacional prevê a formação de um professor generalista, um profissional multifacetado, capaz de atender as diferentes necessidades dos alunos, para atuar em diferentes espaços, incluindo nas escolas comuns, porém mesmo os profissionais mais graduados que são egressos de cursos de formação específicos e que acumulam várias pós-graduações não se sentem aptos a responder às exigências tão amplas e complexas. O momento atual do desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos exige, urgentemente, uma revisão nas diretrizes e nas ações de formação docente (inicial e continuada).

Entretanto, para se propor novos modelos de formação algumas questões precisam ser respondidas pois não há consensos no âmbito da definição do tipo de profissional que se quer formar. Que perfil esperar do professor especializado, um mais abrangente de protagonista articulador da inclusão na escola, ou de um dos agentes coadjuvantes da promoção da inclusão escolar? Qual deve ser o lugar da formação, a graduação ou a pós-graduação? Que formação oferecer uma generalista que prepare para o trabalho com todo tipo de aluno do público alvo ou uma especializada por categoria de estudantes? Para qual lócus de atuação formar, contextos específicos priorizados pela política (SRM) ou para todos os contextos do contínuo de serviços existentes (incluindo por exemplo, SRM, ensino itinerante, classes especiais, escolas especiais, classe hospitalar, ensino domiciliar)?

Enfim tais questões requerem aprofundamento no debate e cuidadosa análise, mas a princípio, algumas premissas dos atuais programas de formação já podem ser questionadas, pois exigem funções irrealistas, a saber:

- 1- A atuação no modelo de sala de recursos multifuncional pressupõe o atendimento a todos os alunos público alvo da Educação Especial – Tal premissa exige um professor multifuncional cujo papel desafia qualquer programa de formação inicial e/ou continuada.
- 2- A atuação do professor especializado pressupõe o atendimento em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior – Tal premissa desconsidera que as diferenças entre todos os níveis de ensino são imensas, pois cada um tem seus próprios requisitos que, portanto, requerem aprofundamento, interesse, organização, bastante diferenciados.
- 3- O modelo de formação continuada vigente (pós-graduação de curta duração) é o ideal para atender as necessidades da área – Modelos de formação de curta duração não permitem proporcionar uma formação ampla que integre teoria e prática, que priorize as especificidades do público alvo da Educação Especial sem negligenciar a formação da docência, e que deve inaugurar um novo modelo de trabalho colaborativo, e que deve manter a pesquisa como fio condutor de manutenção de uma área de conhecimento.

A cultura estabelecida em nosso sistema educacional privilegia o trabalho isolado, não temos experiência de trabalhos colaborativos. Existe uma representação diferenciada tanto para o aluno quanto para o professor da Educação Especial, de forma que um modelo de cooperação tem que ser construído. Essa construção requer formação, criação intencional de práticas colaborativas a partir de projetos comuns.

Embora o presente estudo tenha objetivado a análise da formação de professores da Educação Especial que atuam no AEE nas SRM, as evidências indicam a urgência de se incluir na agenda dos cursos de formação de todos os professores, seja na Pedagogia como nas demais licenciaturas, a discussão sobre como articular os conhecimentos, os fundamentos e práticas de educação inclusiva na grade curricular e no projeto pedagógico dos cursos do ensino superior.

Parece óbvio que a lacuna constatada na temática estudada não será preenchida somente com formação dos profissionais atuantes no AEE das SRM, nem mesmo com a implementação de novas políticas que trazem em seu bojo a instalação de uma nova sala (SRM), pois, se assim fosse, seria utópico acreditar que toda a complexidade que envolve os processos educacionais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pudesse ser minimizada a somente esses dois pontos.

Assim, para se pensar na formação de um professor de Educação Especial é preciso pensar em ir além do trabalho em SRM, pois essa formação deve contemplar todo o espectro do público alvo de Educação Especial, incluindo alunos com diferentes tipos de impedimentos, de diferentes idades e níveis educacionais, que se encontra em diferentes contextos de escolarização tais como em escolas comuns (nas opções de colocação em classes comuns, de recursos ou especiais), escolas especiais e até mesmo naqueles estudantes impedidos de ir à escola e que precisam de ensino domiciliar, hospitalar ou mesmo em instituições abrigadas.

Destaca-se, contudo, que o esforço aqui feito não foi o de exaurir as possibilidades de debate que envolve a temática da formação dos profissionais da Educação Especial, nem tampouco o de reunir elementos para fomentar mera denúncia ou reivindicação de direitos. A intenção desta iniciativa foi, acima de tudo, a de buscar transcender discursos frequentemente disseminados sem base a evidências concretas, buscando-se sistematizar os principais elementos identificados nos diversos contextos brasileiros durante a investigação realizada em escala nacional.

Reforçando ainda as prerrogativas que iniciaram o presente capítulo, a pluralidade dos reflexos e interpretações da política nacional de inclusão escolar sobre várias realidades locais do território brasileiro não deve ser negligenciada e indica, pontualmente, elementos a serem discutidos e repensados para que se continue a fomentar avanços na legislação brasileira, nas suas políticas, nas práticas e no desenvolvimento de pesquisas científicas inerentes ao âmbito da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, particularmente no que se refere à formação de professores para atuação junto ao público-alvo da Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Documento subsidiário à política de inclusão*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaedeinclusao.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- CABRAL, L. S. A. A Legislação Brasileira e Italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- CABRAL, L. S. A. ; CASTRO, S. F. ; MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): formação de professores para atendimento educacional especializado. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR; IV ENCONTRO DA UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, 2013, Santa Maria. *Anais...*, Santa Maria: [s. n.], 2013.
- CATELLI, L. A. Action research and collaborative inquiry in a school university partnership. *Action in Teacher Education*, v. 16, n. 4, p. 25-38, 1995.
- DESGAGNÉ, S. et al. L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 27, n. 1, 2001, p. 33-64.
- DORN, S.; FUCHS, D. ; FUCHS, L. S. A historical perspective on special education reform. *Theory Into Practice*, v. 35, p. 12-19, 1996.
- DOWNING, J. E.; EICHINGER, J.; WILLIAMS, L. J. Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, v. 18, n. 165, p. 133-142, 1997.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION - EURYDICE. Necessidades educativas especiais na Europa:

publicação temática. 2003. Disponível em: <[http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne\\_europe\\_pt.pdf/view](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf/view)>. Acesso em: 15 nov. 2009.

FERGUSON, D. L. Is it inclusion yet? Bursting the bubbles. In: BERRES, M. S. et al. (Ed.). *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change, and renewal*. New York: Teachers College Press, 1996. p. 16-37.

IDOL, L. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, v. 30, n. 4, p. 384-394, 1997.

KAVALE, K. A.; FORNESS, S. R. History, Rhetoric, and Reality Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, v. 21, n. 5, p. 279-296, 2000.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, v. 43, n. 5, p. 29-32, 1986.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. ; CABRAL, L. S. A. Observatório Nacional de Educação Especial: perspectivas dos gestores de escolas municipais brasileiras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL 'EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUIDADE, 3. 2013, Almada. *Atas...* Almada, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial 2013. p. 2062-2087.

MEREDITH, B.; UNDERWOOD, J. Irreconcilable differences? Defining the rising conflict between regular and special education. *Journal of Law and Education*. v. 24, p. 195-226. 1995.

SOWELL, T. *The vision of the anointed: Self-congratulation as a basis for social policy*. New York: Basic Books. 1995.

UNESCO. *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios*. Unesco: Paris, 2015. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/only\\_a\\_third\\_of\\_countries\\_reached\\_global\\_education\\_goals/#.VXkU1s9Viko](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/only_a_third_of_countries_reached_global_education_goals/#.VXkU1s9Viko)>. Acesso em: 5 maio 2015.



# O OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

DENISE MEYRELLES DE JESUS • ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

## INTRODUÇÃO

Já por certo tempo, temos nos dedicado a produzir conhecimentos que buscam entender a educação especial como uma ação atrelada ao direito à educação para estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, impulsionados, sempre, pelo desafio e compromisso de tê-los como sujeitos que fazem parte da escola regular.

É justamente essa linha de pensamento que nos levou a participar da pesquisa/formação Observatório Nacional de educação Especial (Oneesp): estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns por se tratar de uma oportunidade de parceria entre a universidade, as Secretarias de educação e as unidades escolares objetivando adensar a produção de conhecimentos sobre a educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, o fortalecimento da formação continuada de professores da educação básica e o desafio de pensar o atendimento educacional especializado como uma ação multifuncional que se complementa/suplementa nos currículos escolares visando à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

O Oneesp foi impulsionado pelo fato de o Ministério da educação, nos últimos anos, ter implementado um conjunto de políticas públicas educacionais visando a garantir o direito à educação para os estudantes com indicativos à educação especial na escola regular, estando, dentre elas,

o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo objetivo foi implementar espaços-tempos na escola de ensino comum para a oferta do atendimento educacional especializado. Entre os anos de 2005 a 2009, foram criadas 15.551 SRMs, em 4.564 municípios brasileiros, para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no trabalho pedagógico com suas especificidades de aprendizagem.

Visando a acompanhar/avaliar as ações deste Programa foi constituído este estudo – o Oneesp – com abrangência nacional, envolvendo 66 municípios subdivididos entre 17 estados brasileiros, bem como 23 pesquisadores docentes de instituições de ensino superior, de natureza pública. Os pesquisadores envolvidos buscaram produzir conhecimento acerca da relação dos currículos escolares com o atendimento educacional especializado, situação que perpassa a formação docente, as relações entre os profissionais da educação, os processos de avaliação da aprendizagem, dentre outras.

O Oneesp partiu do pressuposto de que é preciso produzir conhecimento com os profissionais da educação e não sobre eles. Dentre os estados brasileiros que participaram da formação, encontramos ações no Espírito Santo e, nesse estado, a rede de investigação teve como objetivo relacionar a pesquisa à formação, trazendo os professores para debates e discussões, trabalhando, sumariamente, com as narrativas desses sujeitos e, posteriormente, com a sistematização de uma proposta de formação para aprofundamento teórico-prático de questões que desafiavam o trabalho pedagógico na articulação entre o atendimento educacional especializado com os currículos escolares.

Dessa forma, apresentamos, nesse texto, os movimentos do Oneesp no Espírito Santo, tensionando, primeiro, a constituição de olhares críticos sobre o atendimento educacional especializado para pensá-lo como uma ação multifuncional que se realiza nas ações da escola. Em seguida, apresentamos o desenho metodológico do desenvolvimento da pesquisa/formação e, por último, alguns desafios que a dinâmica formativa trouxe para pensarmos o atendimento educacional especializado como ações complementares/suplementares aos currículos escolares.

## **TENSIONANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA BUSCA DE NOVOS POSSÍVEIS**

O Oneesp no Espírito Santo se constituiu por meio de uma pesquisa/formação que abriu possibilidades de articulação dos saberes-fazer de professores e alunos da universidade e professores da educação básica, tendo em vista a necessidade repensarmos as políticas educacionais, a formação inicial e continuada, as práticas de ensino, os currículos escolares, os processos de avaliação da aprendizagem e, porque não dizer, a maneira de conceber o professor e subjetivar as pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, agora, na condição de estudantes, já que, conforme preconizam as normatizações educacionais brasileiras, a educação é um direito público e subjetivo para todo cidadão, indistintamente. (BRASIL, 1988; 1996)

O desenvolvimento desse estudo no contexto capixaba foi se constituindo por meio de vários diálogos firmados com os profissionais da educação quando, em outras oportunidades formativas, vinham sinalizando o quanto a escola se vê desafiada a repensar sua proposta educativa para que os estudantes com comprometimentos físicos, psíquicos, sensoriais ou intelectuais e os com altas habilidades/superdotação venham ter o direito de estudar, pesquisar e divulgar o pensamento, conforme preconiza a Constituição Federativa do Brasil de 1988.

Nesses processos formativos, dúvidas, questões e encaminhamentos sobre o atendimento educacional especializado<sup>1</sup> passaram a compor as pautas das formações, ora sendo esses assuntos abordados pelas equipes de educação especial; ora pelas próprias escolas. Esse conjunto de inquietações nos fez perceber a importância da participação no Oneesp e como essa oportunidade formativa nos colocava em diálogo com a legislação educacional, as produções da educação especial e as questões cotidianas escolares. Esses movimentos nos ajudaram a refletir, que embora, a legislação educacional

---

1 Segundo a normatização brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011), o atendimento educacional especializado é ofertado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno de matrícula do ensino regular. 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. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011) aponte uma definição e um lócus para a oferta do atendimento educacional especializado, vários estudos (BAPTISTA, 2013; KASSAR; REBELO 2013; JESUS, 2013), bem como os movimentos constituídos pela escola sinalizam outras possibilidades de significação e direcionamento para sua oferta.

No que se refere ao conceito AEE, [...] defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A ideia restritiva de AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço, que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dela necessita. (BAPTISTA, 2013, p. 57-58)

A busca por significações e sentidos mais amplos para o atendimento educacional especializado pode ser compreendida como um movimento que acompanha os avanços e a produção de conhecimentos que tomam a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como um compromisso do estado, portanto um direito social. Se por muito tempo, a educação especial foi significada como uma ação substitutiva à escolarização dos alunos na escola regular, atualmente, a legislação educacional brasileira a assume como uma modalidade de educação escolar que transversaliza todas as etapas e demais modalidades de ensino. Dessa forma, a educação especial faz parte da educação regular para, colaborativamente com a escola de ensino comum, constituir novas lógicas de ensino, de aprendizagem e de formação humana.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, art. 58, grifos nossos)

Como alertam Kassar e Rebelo (2013), vivemos um momento histórico que nos traz o desafio de constituir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que efetivamente colabore com a educação escolar de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas.

Nas palavras de Meirieu (1997), essa perspectiva de educação reconhece que é preciso que as crianças se sintam suficientemente semelhantes para poderem falar umas com as outras e suficientemente diferentes para terem qualquer coisa a dizerem umas às outras e, já no dizer de Boaventura de Sousa Santos (2006), trata-se do direito que cada ser humano tem de se sentir igual quando a diferença busca inferiorizá-lo, bem como o direito de ser diferente quando a igualdade tenta descaracterizá-lo.

Dessa forma, se a educação especial passa a ser assumida como uma área de conhecimento e um conjunto de saberes-fazeres direcionados a atender especificidades de aprendizagem de um determinado grupo social de alunos, sempre em permanente diálogo com as bases da educação escolar, o trabalho com o atendimento educacional especializado, como uma ação ligada à educação especial, jamais cumprirá sua função se subjetivado a partir de um caráter restritivo e corretivo e ficar subjugado às intervenções realizadas nas SRM.

Ao contrário, se pararmos para analisar os vocábulos que compõem a expressão atendimento educacional especializado, concluiremos que eles estão carregados de significações e que só fazem sentido quando se interligam para garantir aos alunos com indicativos à educação especial maiores possibilidades de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos sistematizados, principalmente por reconhecermos que o desenvolvimento do humano depende da aprendizagem realizada num determinado grupo cultural, do acesso às culturas, da interação com outros indivíduos da sua espécie e do desenvolvimento da linguagem.

O vocábulo atendimento pressupõe aplicar intensamente sentido, reconhecer, acolher e prestar atenção à especificidade/necessidade de uma determinada pessoa. O conceito educacional se reporta ao planejamento intencional da ação educativa para que essa pessoa possa acessar, socializar e produzir conhecimentos, por sua vez reconhecidos como vitais para o processo de humanização. Já a expressão especializado dirige-se a um conjunto de saberes e experiências aprimoradas e refinadas, constituídas por meio de estudos, reflexões e práticas, tendo como foco ampliar as possibilidades de envolvimento dessa pessoa no ato educativo.

Essas expressões juntas nos ajudam a burilar a ideia de que ofertar atendimento educacional especializado a um determinado aluno pressupõe reconhecê-lo como um sujeito válido, sujeito esse que tem o direito de se envolver com a produção do conhecimento, necessitando, para tanto, de intervenções mais direcionadas, mais contextualizadas e mais atentas às trajetórias intelectuais que produz para se apropriar de uma determinada experiência ou conhecimento.

A oferta do atendimento educacional especializado, nessa perspectiva, pressupõe lidar com os princípios da igualdade e da diferença, pois na escola, os alunos apresentam necessidades similares, mas, também, singularidades que necessitam ser reconhecidas. O acesso ao conhecimento sistematizado é um movimento similar (comum) que interliga os alunos entre si e gera entre eles os pressupostos da igualdade. O reconhecimento que cada sujeito é singular e que produz caminhos diversos para se apropriar desse conhecimento eleva os princípios da diferença, pois, nesse processo, reconhecemos a necessidade de constituir um vasto elenco de estratégias, recursos, formas alternativas de exposição do assunto estudado, maneiras de conduzir uma explicação para que os alunos possam praticar o ato educativo na escola.

A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem [...]. (SANTOMÉ, 2009, p. 176-177)

O pressuposto de constituir uma leitura mais ampla sobre o atendimento educacional especializado reforça a necessidade de buscarmos outros sentidos para a maneira como concebemos e praticamos os currículos escolares, pois se a tarefa do atendimento educacional especializado é manter permanente diálogo com as proposições da escola para que alunos com indicativos à educação especial constituam uma relação profícua com o conhecimento, jamais podemos acreditar que uma concepção de currículo resumida à lista de conteúdos ou elenco de disciplinas dará conta de cumprir a tarefa de inserir esse sujeito no círculo do humano. (MEIREU, 2002)

Tomados em sua processualidade e historicidade, os currículos escolares dentro de uma abordagem inclusiva assumem que os conhecimentos passam a ter significação ao dialogar com os saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores, possibilitando a reorganização do pensamento, pois como alerta Freire (1983, p. 93) “[...] o conhecimento se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Assim, para assumimos o atendimento educacional especializado como um conjunto de estratégias mais direcionadas a pensar em modos de facilitar o envolvimento dos alunos com indicativos à educação especial nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola, há de se pensar que se não atribuirmos sentidos significativos sobre o que é ensinado ao aluno, a partir do currículo da turma em que ele se encontra inserido, fica complicado pensar no que será complementado/suplementado.

Diante das questões explicitadas, somos levados a pensar no quanto é importante que as universidades, as Secretarias de educação e as escolas reconheçam que a matrícula de estudantes com indicativos à educação especial impõe desafios à prática e à formação docente. Assim sendo, é preciso discutir coletivamente como os profissionais da educação enfrentarão esses desafios, pois a própria legislação educacional brasileira sinaliza que

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 9.)

Diante de tal contexto, é importante que nos perguntemos: Qual o projeto de ensino que norteará o trabalho educativo para que todos possam aprender? Que apoios serão necessários? Que compromissos precisarão ser assumidos pelos profissionais da educação? Que metas e objetivos serão traçados para a escola e para os alunos? Que canais de acompanhamento/avaliação serão constituídos? Como subsidiar a aprendizagem dos alunos, as mediações dos professores e o desenvolvimento da escola? Como articular o atendimento educacional especializado com as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores no turno regular? Como pensar essa ação no contraturno? Como fazer o currículo escolar e o atendimento educacional especializado se complementarem/suplementarem? A integração da educação especial na proposta pedagógica da escola poderá apontar pistas para buscarmos encaminhamentos para essas questões, fazendo a modalidade transversalizar sobre o ato educativo – base de sustentação da função pública e social da escola.

No dizer de Santos (2008), essas são perguntas fortes para as quais ainda não temos respostas também fortes, situação que nos leva a continuar dedicando atenção à produção de conhecimentos sobre a relação entre a educação especial e o direito social à educação, pois precisamos encontrar caminhos para fortalecer os pressupostos da modalidade em uma perspectiva inclusiva e ajudar às unidades escolares a inseri-la em sua proposta pedagógica. Precisamos, ainda, alinhar o atendimento educacional especializado às ações pedagógicas que buscam potencializar a aprendizagem dos alunos, fazendo com que os recursos e os materiais disponíveis na escola ajudem o professor a enriquecer suas aulas, desenvolver projetos de pesquisa e apoiar os diferentes alunos em seus percursos de aprendizagem, conforme defende, também Baptista (2011) em suas produções.

Ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se. Algumas das vantagens que eram

associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum. (BAPTISTA, 2011, p. 10)

Finalizando, assim, essa parte do texto, cabe dizer que ao analisarmos as reflexões aqui explicitadas, percebemos o quanto necessitamos continuar produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas para articular o atendimento educacional especializado às ações planejadas e desenvolvidas pelos profissionais da educação, tendo como horizonte a escolarização de pessoas com indicativos à educação especial na escola regular.

### **A METODOLOGIA ADOTADA PARA DESENVOLVIMENTO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO**

No Espírito Santo, o Oneesp abrangeu dez redes municipais de ensino. Cinco localizadas na região metropolitana (Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Guarapari) e as demais no norte do estado (Nova Venécia, São Mateus, Linhares, Sooretama e Rio Bananal). A opção por essas regiões sofreu influência dos espaços de atuação profissional das coordenadoras do projeto: duas atuavam na sede da Universidade Federal do Espírito Santo e outra no Centro Universitário Norte do Estado. No contexto capixaba, o estudo ficou conhecido como Observatório Estadual de educação Especial (Oeesp) e se desenvolveu por meio de duas etapas.

Na primeira fase, 139 professores da educação básica e em atuação na modalidade de educação especial, reuniram-se, no período de dezembro de 2011 a dezembro de 2012, por meio de diferentes grupos focais para narrarem como o atendimento educacional especializado era realizado em seus cotidianos de trabalho. Esse processo envolvia desde a) a identificação para encaminhamento ao atendimento educacional especializado até as estratégias utilizadas para acompanhamento do processo ensino-aprendizagem; b) a formação dos professores para o trabalho pedagógico com as questões

da educação especial na escola de ensino regular; c) o planejamento e a articulação do atendimento educacional especializado com os currículos escolares. Como aporte teórico desse trabalho, buscou-se as contribuições na obra por uma *pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) que, em muito, ajudou a fomentar e orientar a ação/reflexão do grupo.

Na segunda fase, 52 professores envolvidos na primeira etapa do Oneesp foram convidados a participar de uma proposta de formação continuada que se estendeu de novembro de 2013 a julho de 2014. Para tanto, compuseram, juntamente com professores e alunos da Universidade Federal do Espírito Santo, o currículo do curso que trazia temáticas como: a) perspectivas teóricas que fundamentam a educação especial na perspectiva do direito social à educação; b) currículo; c) práticas pedagógicas; d) avaliação da aprendizagem; e) tecnologias assistivas e comunicação alternativa; f) alfabetização; g) especificidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, dentre outras.

Esse processo formativo, ao passo que ampliou as redes de saberes-fazeres dos professores envolvidos, permitiu que as teorias da educação dialogassem com as ações pedagógicas das escolas (e vive-versa) levando o grupo envolvido a sistematizar novos-outras conhecimentos sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva, ganhando destaque a constituição de vários desafios que perpassam a oferta do atendimento educacional especializado como uma ação complementar/suplementar aos currículos escolares, situação que passaremos a destacar nesse texto.

### **QUESTÕES QUE SE COLOCAM COMO DESAFIADORAS PARA ARTICULAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

No transcorrer do processo formativo desencadeado pelo Oneesp no estado do Espírito Santo, os professores puderam refletir, aprofundar seus conhecimentos, socializar suas práticas pedagógicas e delinear projetos de ação para que o contexto formativo vivido pudesse ser socializado com os demais professores que estavam nas escolas em que trabalhavam. Esse contexto dialógico trazia uma pluralidade de questões que se colocam como desafios para a articulação do atendimento educacional especializado aos currículos escolares, situação que traz pistas sobre elementos que precisam

incorporar os processos de formação inicial e continuada de professores, bem como o planejamento/execução das políticas educacionais.

Assim, um primeiro desafio que se coloca para a articulação do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar aos currículos escolares é a necessidade de continuar produzindo conhecimento sobre a inclusão dos alunos na sala de aula comum, pois como readequar esse espaço-tempo para que as diferenças não se transformem em desigualdade é ainda um desafio imposto para as políticas educacionais.

Os professores apontam que é necessário reconhecer que se há o reconhecimento das especificidades que atravessam esses estudantes, a ponto de a eles serem ofertadas intervenções mais específicas, por exemplo, nas SRM visando ao atendimento às suas singularidades, precisamos refletir como são trabalhadas essas mesmas especificidades quando se defrontam com as outras subjetividades, ou seja, as dos demais alunos e as dos professores na sala de aula comum.

*Muitas vezes o PEI é feito de acordo com a avaliação que realizamos dos alunos. Ali buscamos conhecer o que o aluno não sabe e o que pode aprender. Vamos identificar suas dificuldades e limitações. Envolver o aluno no currículo da sala de aula comum é um desafio não superado pela escola. O PEI é feito a partir das necessidades dos alunos. (Professora)*

Essas questões dialogam com as teorizações de Vieira (2012) quando alerta que há de se pensar que a mesma especificidade que leva o estudante ao atendimento educacional especializado (realizado nas salas de recursos multifuncionais), também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos que nos desafiar a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, buscando encaminhamentos para que esse espaço protagonize ações pedagógicas capazes de sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes, juntamente com seus pares.

Adensando o debate sobre a necessidade de fazer da sala de aula comum um espaço de aprendizagem para todos, os professores, no transcorrer dos encontros formativos do Oneesp no Espírito Santo, apontam também a importância de pensarmos que conjugar a sala de aula e a de recursos multifuncionais como espaços parceiros a esses primeiros ambientes tem se

colocado como uma pergunta forte, como diria Santos (2007), ainda com respostas frágeis para muitas unidades escolares e para a própria política educacional.

*Os professores ainda não se sentem capazes de trabalhar com os alunos. Em muitos casos, acham que se tem a sala de recursos é para lá que eles precisam ser encaminhados. Temos desafios na realização do planejamento. Isso faz com que o que é trabalhado na sala de aula comum encontre dificuldade de se relacionar com o atendimento educacional especializado. Ainda mais que estamos em turnos diferentes. Então como relacionar a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais não está sendo fácil.*  
(Professora)

Em assim sendo, os docentes sinalizavam que é importante cuidar para que as salas de recursos multifuncionais não sejam subjetivadas como espaços que agregam alunos impróprios à sala de aula comum ou mesmo um ambiente da educação especial e não da escola. Nos debates forjados nas formações, muitos conhecimentos foram produzidos e dentre eles a compreensão de que as salas de recursos multifuncionais são ambientes pedagógicos cuja meta é maximizar as aprendizagens dos alunos contemplados pelas políticas de educação especial, podendo, para tanto, envolver, em seu contexto, outros alunos e professores, pois são sujeitos importantes para a mediação de conhecimentos, resguardando, é claro, a proposta de intervenção planejada.

Outro destaque trazido pelos professores no desenvolvimento do processo formativo se reporta às mediações docentes para a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Rememoram as experiências vividas em seus locais de trabalho e sinalizam que muitos professores ainda encontram dúvidas sobre o que ensinar aos alunos, configurando, tal questão, uma preocupação recorrente entre os sujeitos envolvidos. Os professores problematizam que, muitas vezes, os profissionais da educação não se sentem capazes de mediar as aprendizagens de estudantes que fogem ao padrão historicamente valorado pela escola, sendo que essas dúvidas podem estabelecer uma estreita relação com uma concepção de currículo, ainda vigente na escola, que relaciona esse artefato à apropriação de conhecimentos para cumprir atividades escolares, sem, necessariamente manter um diálogo mais acompanhado de seu impacto no desenvolvimento do humano.

*Eu não percebo o desejo em alguns profissionais na sala de aula de fazer essa diferença. De conhecer o aluno. Existem justificativas para que isso não aconteça: o aluno sempre tem preguiça, não está interessado, não tem condição de aprender e não quer fazer. Com isso, projetam o aluno com deficiência. Isso faz o professor a ter dúvidas sobre o que ensiná-lo. A ideia que se tem de currículo também dificulta esse processo. (Professora)*

*Eu trabalho um ano e meio com um aluno que tem uma deficiência gravíssima. Semana passada, eu falei: - Gente, ele me pediu para fazer xixi. Os professores ficavam me olhando. Eles não valorizam o que esses meninos estão fazendo. Pensam: - Eles não vão aprender mesmo! (Professora)*

As reflexões dos professores se encontram com as teorizações de vários autores (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 2008, PARAISO, 2010) quando problematizam o quanto os currículos escolares ainda se colocam fechados às necessidades educacionais de muitos alunos. Com isso, produzem, nos professores, dúvidas sobre o que ensinar aos estudantes e sobre como mediar seus processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, destacam o quanto é fundamental a realização de parcerias entre as universidades, as unidades de ensino e as Secretarias de educação para o delineamento de documentos orientadores que assumam os currículos como construções que promovam o diálogo entre os conhecimentos historicamente acumulados, as necessidades dos alunos, os conhecimentos que se quer transmitir e as experiências que surgem na vida social, pois o conhecimento é histórico, social e nunca finalizado.

Essas parcerias podem nos ajudar a problematizar sobre como lidamos com o currículo escolar, pois, diante de subjetividades atravessadas pela deficiência, podemos cair em duas ciladas, ou seja, imprimir uma proposta curricular calcada nos pressupostos da igualdade, mas negando as singularidades dos estudantes, ou uma perspectiva que privilegie as diferenças, esquecendo dos objetivos comuns que levam os alunos para as unidades de ensino regular.

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 64)

Adensando o debate, os professores trazem provocações nos encontros formativos do Oneesp no estado do Espírito Santo, tensionando que o envolvimento dos alunos nos currículos escolares também sofre rebatimentos dos modos como os professores se subjetivam profissionais que medeiam a aprendizagem de estudantes considerados público-alvo da educação especial. A ideia de que não possuem formação específica para lidar com esses alunos acaba criando, no professor, um sentimento de que a disciplina que trabalha não tem importância para o desenvolvimento do estudante e uma sensação de paralisia diante das necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

*Os professores dizem que na graduação não tiveram essas discussões na faculdade. Eram outros tempos e os alunos especiais não estavam na escola, por isso não tinha necessidade de discutir esse assunto. Assim, acham difícil entender o que tem a ver o que ensinam com a aprendizagem da criança. Acham que a tarefa de ensinar é do professor de educação Especial. (Professora)*

Dialogando com esse cenário, apostamos na importância de o professor constituir saberes didáticos para o trato das questões da educação especial, pois tal apropriação é de suma importância para a mediação pedagógica, necessitando esses conhecimentos se presentificarem nos processos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, essa fragilidade didática não pode obscurecer as experiências e os conhecimentos didáticos que os professores vão acumulando em sua trajetória profissional, pois trazem fundamentos importantes para a mediação dos conhecimentos explorados com alunos considerados público-alvo da educação especial.

Muitas vezes, o fato de o professor não possuir essa formação específica reduz a complexidade do processo ensino-aprendizagem do estudante com deficiência a uma discussão didática, como se tudo se resumisse a uma questão de ter uma técnica sobre como ensinar, fazendo-o esquecer de sua trajetória educativa no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental ou ensino médio que também são importantes para a escolarização dos alunos na escola de ensino regular.

Esse debate encontra fundamentação nos estudos de Meirieu (2002) quando alerta a necessidade de o professor constituir sua profissionalidade por meio do rigor dos conhecimentos com os quais trabalha, os saberes

didáticos necessários a essa mediação e o constante diálogo com os fundamentos da educação, mas também a reflexão crítica de que em sua trajetória docente constituiu experiências e estratégias didáticas importante para a aprendizagem dos estudantes, a crença na educabilidade humana, a defesa da formação docente como um processo permanente e a assunção do professor como profissional que faz dos desafios da prática possibilidades para a produção de novos-outros saberes.

Se os modos como os professores do ensino comum influenciam a participação dos alunos com indicativos à educação nos currículos escolares e, conseqüentemente, nos modos como o atendimento educacional especializado se integra à proposta pedagógica das escolas, o posicionamento dos professores considerados especializados em educação especial no cotidiano escolar, muitas vezes, também influencia esse processo. Segundo os docentes participantes da pesquisa-formação do Oneesp no Espírito Santo, enquanto alguns professores do ensino regular não se sentem capacitados para mediar as aprendizagens dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, em vários casos, os especializados na modalidade não se sentem responsáveis pela mediação do conhecimento de maneira mais ampla, assumindo-se como aqueles que orientam, pensam em estratégias e disponibilizam recursos, no entanto desvinculando, dessa dinâmica, o compromisso de também conduzir a aprendizagem do estudante.

*Eu gostei dessa discussão. Vejo que os professores especializados precisam de uma atuação colaborativa com os professores regentes. Precisam se colocar como aquele que também ensina. Não tem como só ficar dando dicas ou trabalhando de maneira isolada com o aluno. Tem professor que não pensa assim. Fala: - Eu só tenho que ensinar o Braille ou o sorobã, porque sou professor de deficiência visual. A alfabetização é com o professor regente. Eu acho que não podemos mais pensar assim. Somos professores e temos que trabalhar juntos. (Professora)*

Assim, Góes (2002) sinaliza a importância de os profissionais da educação, independentemente de seus campos de atuação, se colocarem como mediadores do conhecimento no cotidiano escolar, assumindo-se como aqueles que se mostram atentos aos alunos, às suas dificuldades e potencialidades; sendo capazes de analisar e explorar recursos especiais e

de promover caminhos alternativos, considerando o estudante como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar. Para a autora, o professor é um profissional que apresenta ao aluno desafios na direção da superação de novos objetivos e que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência.

Outro destaque apontado pelos professores se refere às ações costumeiramente exploradas no atendimento educacional especializado. Muitas vezes, temos assumido os espaços de intervenções especializadas como momentos reduzidos ao trabalho com jogos, materiais concretos, uso do computador e atividades de alfabetização, sem uma proposta sistematizada e sem um acompanhamento nascido a partir das necessidades de o aluno ser envolvido na proposição curricular da turma. Essa ação, quase sempre, também é vivida na sala de aula comum, minimizando, em nome da deficiência, o currículo e o atendimento educacional especializado a um conjunto de atividades xerografadas, brincadeiras ou jogos.

*Trabalhamos o currículo a partir das necessidades/deficiências dos alunos. Ai utilizamos jogos, material concreto, mídia e preparamos também muitas atividades. Muitas vezes, o foco é na alfabetização, pois é a maior dificuldade que eles têm. Fazemos também o uso do computador porque as crianças gostam. (Professora)*

*Quem traça, na verdade, o que vai ser ensinado, é o próprio professor da sala de recurso. E “o quê”, a gente busca os conteúdos na proposta da escola. Utilizamos os materiais direcionados para a própria sala de recurso que são os jogos, o computador. Procuramos materiais para estar trabalhando com eles a partir das necessidades que eles precisam. (Professora)*

No transcorrer dos encontros de formação, dentre os conhecimentos produzidos para lidar com o desafio explicitado, os professores destacam as contribuições das ações colaborativas entre os professores da sala de aula comum e os do atendimento educacional especializado, pois essas ações podem fazer desencadear ricas oportunidades de mediação pedagógica e construção de experiências docentes sobre como garantir aprendizagem no contexto da diferença humana.

No diálogo constituído sobre as possibilidades trazidas pela relação entre professores do ensino comum e dos de educação especial o grupo trouxe os diferentes desdobramentos que o atendimento educacional especializado

vem ganhando nas redes de ensino em que atuam. Em algumas redes de ensino têm-se o “trabalho colaborativo” e o “atendimento educacional especializado” como ações distintas. O primeiro é desenvolvido no horário de aula regular; o segundo, no contraturno. Segundo muitos professores, há dificuldade de equalizar esses dois serviços, sendo que, em muitos casos, a rede de ensino prioriza o “colaborativo” e aloja o “atendimento educacional especializado” como uma ação de segunda ordem. Em outros, há primazia do contraturno, ficando descoberto o turno regular.

Há redes que trazem a seguinte orientação: o professor especializado deverá se encarregar do turno e do contraturno. Em outras redes, têm-se um professor para o colaborativo e outro para o atendimento educacional especializado". Com isso, produz-se a ideia de que a tarefa daquele que atende o turno é mais complexa daquele que faz o contraturno. Segundo os professores, há redes que trabalham com a ideia da bidocência, encontrando, também, os professores dificuldades em conjugar suas ações pedagógicas.

*Na minha rede de ensino temos o professor colaborador e o do AEE. O colaborador atende o turno e o do AEE o contraturno. Muitas vezes, o colaborador acha que trabalha mais porque tem que ficar com o professor regente. (Professora)*

*Nós, professores de educação Especial, fazemos o colaborativo e o AEE. Somos orientados a dar mais atenção para o colaborativo. O AEE é feito quando se pode. (Professora)*

*Lá trabalhamos com a bidocência. Nas salas de aula que tem alunos com maiores comprometimentos é contratado um segundo professor. Muitas vezes, esse professor fica responsável pelo aluno. (Professora)*

No campo da avaliação, novos olhares vêm chamando atenção dos professores. Os professores sinalizam a existência da produção de laudos subjetivos sobre os alunos, isto é, diagnósticos constituídos a partir dos olhares, dos pensamentos e de ideias fixas sobre a condição dos estudantes. Muitas vezes, esses “laudos” levam os professores a mediar os trabalhos pedagógicos com os alunos a partir das deficiências e limitações e não da formação humana propriamente dita. A centralidade nos diagnósticos médicos tem obscurecido os outros “laudos” que vem sendo produzidos pela escola. Cabe salientar que os professores, embora não se vêm capazes

de realizar uma avaliação diagnóstica para acompanhar e mediar as aprendizagens dos alunos, vêm produzindo esses diagnósticos, sem analisar de maneira mais crítica seus impactos sobre a aprendizagem dos alunos.

*A escola pede o laudo, mas é difícil para algumas famílias consegui-lo. Enquanto isso, os professores, mesmo não se sentindo capazes, se colocam como avaliadores. Muitas vezes, essa avaliação é feita a partir da maneira como o professor observa, fala, avalia e se posiciona diante do aluno. Isso já é um certo tipo de avaliação. É a partir dessa avaliação que, quase sempre, é determinado o que a criança vai aprender. (Professora)*

As tensões relatadas vêm se configurando em elementos que fundamentam várias propostas de formação continuada realizadas tanto na universidade quanto nas unidades de ensino capixabas. Nem de longe as assumimos como elementos que paralisam os movimentos feitos em função da escolarização dos alunos, mas as entendemos como disparadores de novos diálogos e de novas produções, já que elas têm sustentado a realização de vários estudos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, evidenciando novos possíveis e novas linhas de raciocínio para trabalharmos com a diferença/diversidade dos alunos na escola. Os professores que atuam no atendimento educacional especializado e que participaram da pesquisa do Oneesp/Oesp buscaram ampliar os conhecimentos produzidos em seus locais de atuação, tendo como instrumento de trabalho a formação continuada em contexto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A participação do Espírito Santo no projeto do Oneesp fez desvelar as trilhas pelas quais caminham os processos de atendimento educacional especializado dos sujeitos público-alvo da educação especial, a considerar os dez municípios envolvidos no estudo. Podemos dizer de dúvidas, de aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino, no que tange a pensar o atendimento aos alunos e as mediações com os professores. Fica claro, no entanto, que, nesse mosaico que se desenha nos cotidianos educacionais capixabas, a participação no Oneesp foi fundante para dar prosseguimento às discussões que vinham sendo travadas desde o início dos anos 2000.

Dialogando com esse cenário, Meirieu (2002, 2005) sinaliza para a necessidade de desenvolver posturas provisórias, plurais e incertas. Oferece-nos, ainda, pistas para pensar tal questão quando nos sugere: “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão”. (MEIRIEU, 2002, p. 34) Dessa forma, a parceria firmada para a realização do Oneesp no Espírito Santo fortalece os debates que sinalizam o quanto a escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura”. (MEIRIEU, 2002, 175)

Para instituição dessa concepção de escola, Santos (2007) também fala da necessidade de desenvolvermos, em cada um de nós, subjetividades rebeldes, ou seja, intensificarmos a vontade de mudança e de deslocamentos. Só assim, conseguiremos nos afastar de utopias conservadoras que excluem e segregam todos aqueles que fogem ao padrão de humano idealizado. É justamente a busca pelo desenvolvimento dessas subjetividades que nos motivaram a constituir a proposta de formação do Oneesp e de continuar buscando caminhos para fazer da sala de aula comum um lugar de encontros e dos currículos escolares e do atendimento educacional especializado ações que se complementam/suplementam visando a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 43-61.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 1, mai./Ago. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da educação. *Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

- BRASIL, Ministério da educação. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- BRASIL, Ministério da educação. Resolução 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação Especial. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- JESUS, D. M. de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013. p. 127-149.
- KASSAR, M. DE C. M.; REBELO, A. S. O. Especial na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 21-42.
- MEIRIEU, P. *La escuela, modo de empleo: de los 'métodos activos' a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Ediciones Octaedros, 1997.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.
- PARAÍSO, M. A. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 15-29.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 159-177.

- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. de S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista crítica de ciências sociais*, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VIEIRA, A. B. Currículo e educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em educação ) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.



# IDENTIDADE DOCENTE E PESQUISA-FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE DOCENTES COMO CONTEÚDO FORMATIVO

HILDETE PEREIRA DOS ANJOS • LUCIANA BARBOSA DE MELO •  
NELINHO CARVALHO DE SOUZA

## INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação inclusiva tem sido objeto tanto das políticas públicas recentes quanto das pesquisas no campo da educação. Citando apenas as contribuições mais recentes em periódicos de repercussão nacional, os trabalhos de Garcia (2013), Fonseca-Janes, Silva Júnior, e Oliveira (2013), Marquezine, Leonessa e Busto (2013) mostram o quanto essas questões estão no foco das atenções. No entanto, se fizermos uma leitura cuidadosa das reflexões em geral acerca de formação para a inclusão, perceberemos que o professor pressuposto nos textos tende a ser um professor ainda sem prática: trata-se geralmente, nas propostas formativas, de supri-lo da rede conceitual considerada necessária, de informá-lo acerca das especificidades da ação pedagógica adequada para pessoas surdas, cegas, Down etc. A produção de uma identidade docente é pensada como projeto sobre tabula rasa, uma vez que se supõe que esse estudante ainda não é um profissional: imagina-se que somente quando “formado” iniciará sua atividade docente. Quando se trata de formação continuada, no entanto, estamos tratando de professores já em atividade na rede pública, alguns há muito tempo: há que se considerar a produção de saberes acerca da docência, anterior aos processos formativos. Tais docentes são os sujeitos de nossa pesquisa: professoras da rede pública que tomaram sob sua responsabilidade a condução de salas de recursos, dentro da Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva. (BRASIL, 2008)

Sendo tais profissionais bastante experientes, compreendemos que sua formação não pode se dar em tabula rasa: incidirá necessariamente sobre modos de fazer a docência já razoavelmente estabelecidos, sobre modos de pensar a si mesmos como docentes, os quais precisam ser levados em conta no processo formativo. Com a intenção de fazer pesquisa partindo desse pressuposto, adotamos como referência as narrativas em que descrevem histórias de docência. No que se refere à utilização de narrativas docentes nas pesquisas, Glat e colaboradores destacam a importância desse enfoque para o campo da educação especial:

[...] por privilegiar [...] a visão dos sujeitos participantes, esse método traz em si uma vantagem ao estudar o discurso de grupos marginalizados, pois permite ao pesquisador se desvencilhar de seus próprios pré-conceitos e representações estereotipadas e dar voz àqueles a quem pretende compreender. (GLAT et al., 2004, p. 247)

Estudar as experiências docentes em narrativas de professores, em nossa experiência de pesquisa, significava fazê-lo junto com os próprios narradores: não apenas “permitir” que sua voz emergisse aqui e acolá em nossas reflexões, como exemplos de nossas conclusões, mas também pensar junto com os próprios autores essas narrativas e as trajetórias docentes que as geraram. Por essa razão, construímos junto com 22 professoras de salas de recursos<sup>1</sup>, a equipe do departamento de educação especial do município e pesquisadores e estudantes de nosso grupo uma experiência de pesquisa que denominamos “pesquisa-formação”, especialmente com base em Jesus (2010). Essa autora destaca como característica de um trabalho desse tipo, a implicação do pesquisador, a dimensão coletiva da pesquisa (abordagem grupal), um processo permanente de avaliação, os modos coletivos de emergência/produção do problema e a dimensão coletiva da autoria. Nosso modo de nos implicar no processo, torná-lo uma produção coletiva e autoral foi coletar, analisar e relatar, de modo coletivo, as narrativas das professoras.

---

1 Sendo mulheres todas as participantes, de agora em diante as referências a elas passam a ser feitas no feminino. Nas falas, aparecem os nomes reais das professoras, conforme autorizado por elas na produção da obra coletiva *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial* (ANJOS 2014), que relatou integralmente a pesquisa.

O recorte de que trata este artigo tem como objetivo analisar, nos textos produzidos, marcas que possam ser relacionadas com a produção de uma identidade docente, considerando tal conceito como elaboração permanente, que se faz nas relações entre a prática pedagógica e os sentidos socialmente atribuídos a essa prática. Tal elaboração, do nosso ponto de vista, aparece nas narrativas na medida em que as professoras se autodefinem, se identificam, se questionam, mostrando as contradições e enfrentamentos por que passam ao se nomearem “professoras da educação especial”.

### **IDENTIDADE DOCENTE COMO PRODUÇÃO COLETIVA E EM PROCESSO**

Antes de debater aspectos da formação identitária nas narrativas das professoras de salas de recursos, importa destacar que partimos de uma noção de identidade como produção da cultura (HALL, 2006), assim como de uma compreensão de pertencimento como vínculo culturalmente produzido, envolvendo processos contraditórios de identificação e rejeição entre pessoas e grupos sociais, produzidos por injunções de cunho histórico e cultural. Para Hall (2006) as condições atuais da sociedade globalizada estão alterando as identidades pessoais, e um duplo deslocamento (dos indivíduos de seu lugar no mundo social e cultural e deslocamento de si mesmos) é que resulta em crise de identidade. Assim, os modos de conceber identidade se multiplicam: a uma visão iluminista, em que a identidade é caracterizada pela centralização e unificação, prevalecendo a capacidade de razão e de consciência, se contrapõem a concepção que o autor denomina “identidade do sujeito sociológico” (que considera a complexidade do mundo moderno e reconhece o sujeito como constituído nas interações com os grupos sociais); assim como uma concepção baseada no que o autor chama de “identidade do sujeito pós-moderno”: não se pressupõe uma identidade fixa, essencial ou permanente para os sujeitos: “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2006, p. 13)

Formada e transformada continuamente, a produção identitária assume formas que podem ser inclusive contraditórias entre si. Haveria perdas no sentimento de pertencimento, portanto, assim como conflitos no enfrentamento simbólico de processos identitários contraditórios. Para a superação

da fragmentação das identidades culturais, Hall propõe a possibilidade da tradução, significando o processo de negociação necessário para aqueles que, não podendo mais voltar a ter sua cultura original, também não podem assumir a cultura que os recebe como se fossem tabula rasa: produzem culturas híbridas, as quais enfrentam a rejeição tanto das culturas de origem quanto das de chegada: precisam aprender a habitar distintas e contraditórias identidades. No texto analisado, Hall (2006) estuda, de modo amplo, os deslocamentos humanos no processo de globalização. Consideramos possível pensar a identidade docente considerando tais reflexões; considerando que ocorrem, em sua produção identitária, deslocamentos simbólicos que exigem dos docentes um processo de tradução.

Para debater com essas questões, trazemos as vozes de autores que têm discutido a constituição da identidade docente, sem pretender ser exaustivos. Tais autores elaboram a identidade docente como construção simbólica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), produzida nos percursos da vida (NÓVOA, 1992), baseada nas expectativas sociais a respeito da profissão e nos saberes que domina (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000); definida a partir do assumir-se na relação com o outro. (FREIRE, 1997)

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), a identidade profissional é construída no campo dos significados; cada professor confere sentidos ao ser professor em sua atividade do dia a dia. As bases para essa elaboração de significados são os valores que ele professa, o modo como se situa no mundo, como interpreta sua história de vida, o que acha que sabe a respeito, suas angústias, seus anseios.

Para Nóvoa (1992, p. 13), os percursos docentes, tanto pessoais quanto profissionais, são os processos de produção da profissão, mas também de produção da própria vida. Nesse sentido, para o autor,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Embora acreditemos que o trabalho docente, podendo ser criativo, se organiza dentro de uma série de coerções sociais (tornando-se relativa a noção de liberdade) e que os percursos e projetos particulares estão sempre articulados a projetos coletivos (que ajudam a produzir os seus sentidos), interessam-nos as dinâmicas que o autor chama de “autoformação participada”, as quais podem incluir trocas de experiências, estudos conjuntos, partilha de saberes, ações que consolidam a formação mútua. Nessa formação, numa situação a mais simétrica possível, cada participante desempenha ao mesmo tempo os papéis de formando e formador. Interessa-nos também o questionamento que o autor faz de uma concepção de identidade docente embasada na ideia de que o professor apenas retransmite o saber alheio, sendo um reproduzidor de saberes já prontos, situando-se os próprios saberes fora do campo científico, na vala do senso comum. Uma visão desse tipo, linearizada, certamente não necessitaria de narrativas de professores para pensar a formação docente, porque se embasaria também na retransmissão de saberes científicos aos professores. Seu desenvolvimento profissional estaria embasado num lugar de aprendiz acrítico, sem história e sem autonomia para pensar o próprio fazer docente.

Discutindo a mesma temática da identidade docente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) defendem que o professor é antes de tudo alguém cujo saber é plural; para o autor, ainda que sua função seja transmitir esse saber, não se pode banalizá-lo, confundindo-o com mera reprodução. Os autores estabelecem uma expectativa identitária para o que chama de professor/a padrão:

O professor/a padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221)

Em nossa opinião, essas três dimensões do saber não são autoexcluídas, nem hierarquizadas: os saberes disciplinares e os saberes práticos são organizados, articulados e reinterpretados conforme determinadas concepções pedagógicas, assumidas ou não. Articular, assumir e retraduzir concepções pedagógicas implicam em muito mais do que “possuir certos conhecimentos” sobre elas: implicar em se reconhecer em determinadas

concepções, tomando-as como referência, e recusar outras. Para Tardif (2000), os saberes profissionais são temporais, heterogêneos, situados, e trazem a marca daqueles que os constroem; no entanto, o autor situa essa marca no indivíduo: os docentes, “mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, existem primeiro por si próprios, como indivíduos”. (TARDIF, 2000, p. 16) Nosso ponto de vista é oposto: nós defendemos que tais marcas vêm da experiência coletiva, tanto a mais imediata quanto a histórica, retraduzida em cada experiência individual. Assumimos a premissa de que os saberes docentes participam da produção de uma identidade docente possível naquele dado tempo e no enfrentamento/ adaptação a hierarquias de saber socialmente estabelecidas.

Pensamos que Freire (1997, p. 19) nos ajuda a compreender essa problemática da relação entre o saber de cada um e o saber coletivo, quando defende que ensinar exige o reconhecimento de si mesmo como um ser de cultura, de relação; segundo ele,

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

Retomando, então, a noção de identidade docente que aqui assumimos, para analisar o trabalho de pesquisa-formação que tomou como objeto as histórias de nossas professoras: tal noção implica em reconhecer sua historicidade (muito mais que temporalidade), seus saberes como imbricados em seu tempo e em sua cultura, assim como em suas possibilidades como indivíduo e como coletivo, sua auto definição como construída no envolvimento, no enfrentamento e na negociação com “outros” que também se empenham em defini-las. Esses “outros” incluem as pessoas com as quais tem relações imediatas e presentes, mas também os “outros” da história e da cultura mais abrangentes. Defendemos aqui, com Hall, um hibridismo

como nova produção identitária (a outredade de que fala Freire não é tida como monolítica, mas também produto de enfrentamentos).

### **A PESQUISA-FORMAÇÃO COM BASE NAS NARRATIVAS DOCENTES**

No caso do nosso trabalho, a descrição da metodologia não é anterior ao relato dos resultados. Esses dois momentos se imbricam de tal modo que qualquer redação que tente separá-los peca pela repetição, de modo que, ao retomar aqui os aspectos metodológicos, já estamos discutindo as relações entre identidade docente e narrativas de professoras de educação especial que foram sendo evidenciadas no percurso da investigação-formação.

Como nos propúnhamos a organizar o processo formativo em torno das histórias de vida, a pergunta que nos mobilizava era: “Como transformar as narrativas das professoras em conteúdos de formação?”. O texto de Santos (2008, p. 209) nos traz a narrativa como o “ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”. A narrativa é entendida pela autora, a partir dos estudos de Bruner, como estratégia formadora: “a narrativa lida com a ação e a intencionalidade humana; é mediadora entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças; torna o excepcional compreensível; pode ensinar, conservar a memória ou alterar o passado”. (SANTOS, 2008, p. 210)

Nossa primeira atividade, dentro do percurso metodológico, foi a conversa coletiva em que as histórias foram contadas: ao invés de entrevistar cada professora individualmente, nos organizamos em grupos para que, a partir da interação neles produzida, as histórias fossem contadas, gravadas e depois transcritas. A transcrição foi feita a partir das regras de transcrição de texto oral, procurando registrar todas as inflexões. Com o material produzido, juntamos todas as transcrições, produzimos uma introdução apresentando os aspectos metodológicos e montamos o primeiro esboço de um livro, o qual deveria servir de base para o processo de formação. A ideia era que as professoras pudessem ler as histórias umas das outras se (re)conhecer a partir delas. Esse (re)conhecimento veio cheio de estranhamentos, negações e recusas. As professoras não gostaram do que leram, não se reconheciam nas transcrições das falas, segundo elas, “cheios de erros de português”. Algumas chegaram a solicitar uma nova gravação da sua

história. Parecia claro que era necessário dar um “tratamento” aos textos falados, transformá-los numa produção em que as autoras se reconhecessem. Mantínhamos a nossa intenção de que as professoras fossem participantes da pesquisa em todos os sentidos, inclusive naquele expresso pela coautoria, e isso exigia que seus textos fossem assumidos por elas. Queríamos, no dizer de Santos (2008, p. 210)

fazer com que o profissional desenvolva um processo introspectivo (auto-conhecimento), retrospectivo (ordenação do passado) e prospectivo (visão de futuro) sobre sua vida pessoal e profissional, trazendo à tona acontecimentos que provocarão a reflexão, em função dos significados atribuídos num contexto temporal e espacial.

A pergunta que nos perseguia, mantido nosso intento de provocar a reflexão sobre a formação a partir das histórias transcritas, era: “como tornar essas histórias interessantes para as professoras a ponto de se tornarem conteúdos de formação?”. Considerávamos fundamental que elas assumissem que aquilo que falavam sobre si mesmas como docentes era importante. Mas como isso era possível se elas negavam suas falas, recusavam os próprios textos? Parecia claro que, se as professoras continuassem achando inadequados os próprios textos, não iriam se interessar pelas ações de formação, iriam abandonar essa metodologia e, provavelmente, desejariam voltar a discutir sobre as temáticas fragmentadas da formação, buscando definições das lesões, confundindo-as com as deficiências (DINIZ, 2007) e copiando as instruções de textos prontos, “bonitos” e feitos por outros autores, tidos como mais autorizados que elas. Então, o desafio de tornar essas histórias interessantes e importantes nos obrigou a textualizá-las. Foi Caiado (2006) que nos remeteu ao texto de Gattaz (1996, p. 135), o qual distingue a transcrição literal do texto falado, e propõe um percurso de textualização, adequando o texto oral às normas do texto escrito.

Esse processo que tornou as narrativas legíveis, “publicáveis”, foi fundamental para que elas se tornassem material de formação. Planejamos então uma sessão em que o processo de reconhecimento envolvesse a apropriação, por cada professora, de uma história que não fosse a sua. A intenção era fazer com que elas comparassem as diferentes trajetórias de vida e pudessem visualizar as diferenças, os encontros, as distâncias, as aproximações entre elas. Como dizia Freire, anteriormente citado: “A assunção de nós

mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. (FREIRE, 1997, p. 19) Dentro do processo de formação, começamos a ter a clareza de que, quanto mais as professoras e nós nos entranhássemos em suas histórias, mais importância essas histórias ganhariam em suas análises da docência na educação especial. Nesse momento da pesquisa, isso significava entrar na história de outra pessoa sem sair da própria história; descrever as coisas importantes da vida de outra professora, tendo como referência de importância as próprias experiências docentes.

Manter-se na dimensão das experiências individuais e do grupo de docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) não era o bastante para o esforço de cada uma se assumir como ser social e histórico (FREIRE, 1997), como parte da experiência coletiva mais ampla. Propusemos então ao grupo de professoras a montagem de uma linha do tempo, entretecendo os fatos da história da educação especial no Brasil com os fatos das histórias de vida das professoras. Para esse trabalho, elegemos como referência os textos de Mendes (2010) e Batista (2011), o primeiro organizando marcos da educação especial até a virada do século XX para XXI e o segundo estudando as políticas mais recentes da primeira década do séc. XXI, enfocando mais especificamente a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais como foco de ação do atendimento educacional especializado<sup>2</sup>.

Tais textos foram lidos em conjunto e neles as professoras marcaram os principais eventos históricos. A seguir, cada uma localizou, dentro da própria narrativa, referências àqueles marcos históricos e foi distribuindo esses trechos numa linha do tempo produzida na parede da sala. Essas referências apareciam na nomenclatura adotada (integração, inclusão, necessidades educacionais especiais, deficiência, entre outros), nas concepções e paradigmas evidenciados nos relatos, nas lembranças de mudanças que

---

2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é apresentado na Resolução n.º 2/2001 (BRASIL, 2001) como “complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”, a ser realizado na sala de recursos e voltado para o alunado em situação de deficiência. O documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado em 2007, amplia o AEE, atribuindo-lhe as funções de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2010, p. 21). (ANJOS; CAMPELO, 2013, p. 87)

ocorreram em sua vida profissional cada vez que era adotada ou abandonada determinada política, assim como em episódios que marcavam rupturas ou reforçamentos de modos de pensar em fazer a educação especial.

*[...] eu não tinha participado de nenhuma formação para poder trabalhar com essas crianças. Então a gente trabalhava, porque na época era a visão de inclusão (inclusão era colocar o menino na escola e matriculá-lo). Era uma turma bem grande. Eu lembro tinham de 35 a 36 alunos. (Eliana)*

*Quando eu cheguei, há um ano (2010), numa escola realmente eles compreendiam que o AEE era sala de reforço. Só que nós, graças a Deus, com essas formações que ocorre a cada mês, estudamos com esse professor quem é o perfil do AEE. (Keyliane)*

*De 2006 até agora (2011), continuo no Ensino Médio, na sala de recurso, trabalhando com o surdo, mas também com outras deficiências (como todos os outros professores que estão na sala de recursos). Eu gosto do trabalho com o surdo. [...] Então estou nesse trabalho, esse tempo todo, mas diretamente com o surdo (que é o que eu gosto hoje). Se fosse possível, ficaria só nessa área, mas, infelizmente, o MEC exige que a gente saiba tudo. (Francisca)*

As marcas de sua vida profissional se entrelaçavam com decisões tomadas nas instâncias do legislativo, do executivo, das lutas dos educadores e das pessoas com deficiência. Mais uma vez, era importante que elas assumissem as próprias narrativas como algo que fazia sentido dentro da história coletiva, tornando-se assim conteúdo de autoformação. Por outro lado, como cada narrativa tinha um enredo próprio, nessa atividade as professoras recortaram momentos específicos e os organizaram cronologicamente, “juntando-as” em situações em que as educadoras não estavam juntas fisicamente, mas participavam do mesmo tipo de atividade e às vezes defendiam o mesmo posicionamento. A consciência presente disso as reorganizava umas com relação às outras, mas também com relação a um passado comum. De nosso ponto de vista, aparece aí um saber que vai além dos saberes práticos e da docência de que falavam Tardif, Lessard e Lahaye (1991): o saber do pertencimento a uma coletividade, assim como a determinados posicionamentos dentro dos saberes acadêmicos e jurídicos da educação especial, um saber social e histórico, articulando dimensões temporais distintas da vida das professoras.

A ideia de evolução sequencial presente na narrativa mostra que o enredo é situado, envolto por um dado contexto temporal e espacial, desenvolvido numa sequência de eventos. Nesse sentido, torna-se importante reconhecer que a narrativa traz em seu bojo a necessária interação entre presente, passado e futuro. (SANTOS, 2008, p. 210)

Esse saber historicizado se articula aos saberes práticos e acadêmicos, mas também a outras percepções que não estão no campo do saber, do cognoscente, e sim do sentir, do intuir, do desejar. Podemos até chamá-los de “não-saberes”: são medos, sonhos, inseguranças, possibilidades... Isso ficou evidente na outra estratégia adotada na pesquisa-formação: a categorização das histórias. Até então, em nossas pesquisas, os sujeitos falavam e os pesquisadores faziam o trabalho de categorização. Para manter o princípio da participação, decidimos que esse processo também seria feito coletivamente, dentro dos critérios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011): buscamos evidenciar as temáticas emergentes, fomos a busca do que as falas nos diziam, evidenciavam, apontavam.

As categorias analíticas foram aparecendo na medida em que nos envolvíamos com os textos, conversávamos sobre eles. As narrativas evidenciavam os medos, os aprendizados, as conquistas, os sonhos, as concepções, as perspectivas de futuro, os conceitos, os paradigmas, os processos de formação. Esse momento foi marcado pelo aprendizado sobre modos de pesquisar (estávamos, juntos, analisando os textos), mas também pelo aprendizado sobre que questões ganhavam importância nos relatos de todas (quais delas tinham potencial para se tornar conteúdo de formação). De toda a estrutura temático-categorial produzida, destacamos para este artigo apenas aquelas que dizem respeito à questão da identidade docente, considerando que suas autodefinições enquanto educadoras marcam e redimensionam o processo formativo.

## IDENTIDADE DOCENTE E PERTENCIMENTO

Como dito de início a noção de pertencimento não pode ser vista de modo simplista; ela inclui também a rejeição, a recusa, o enfrentamento à própria cultura como: ter o recusado como referencia, no fim das contas, também é uma forma de pertencimento. (HALL, 2013, p. 93)

O pertencimento à educação especial, como identificação, é um sentimento que salta dos relatos. A entrada das professoras na atividade docente nem sempre se deu por esse viés, mas foi ele que definiu sua identidade de professoras. No relato de Lucilene, por exemplo, a preocupação por entender o aluno como um todo, para além dos aspectos conteudísticos (que ela relaciona com o ensino comum); na fala de Elena, o envolvimento pessoal é o que diferencia e define seu trabalho:

*De lá para cá, eu venho ficando na educação especial e uma coisa que eu falo: 'eu acredito que eu alcancei ser professora quando entrei na educação especial'. Porque quando professora de ensino regular, a gente não tem essa aproximação com o aluno: 'Eu passo o conteúdo, você aprende!' O meu papel na educação especial é diferente, você tem como entender todo o contexto do aluno, a questão familiar. (Lucilene)*

*Eu fui trabalhando, fui me envolvendo, fui gostando. Antes eu trabalhava numa outra área, que não tinha muito a ver comigo (por isso que, quando eu cheguei aqui no Pará eu parei de trabalhar). Aí, com aquilo, fui me envolvendo, me envolvendo e até hoje eu estou na... Eu me identifico muito, eu gosto muito do que eu faço... (Elena Carlot)*

Outros aspectos desse pertencimento são destacados por Sandra e Francisca, que destacam as novidades que precisam ser descobertas e inventadas a todo o momento, fazendo com que elas se sintam desafiadas a trabalhar. O desafio pode ser interpretado como um “não-pertencimento” que o sujeito se propõe a superar.

*Também me sinto uma pessoa especial (nesse sentido de ter dificuldade), pois apresento dificuldade na fala (tenho a língua pregada). Então, acho que me enquadro muito bem. Quando você se sente uma pessoa, considerada, normal, talvez não valorize... (Joseane)*

*Passei três anos em uma escola me adaptando com uma criança. Todo dia, aquela criança, era uma novidade. Todo dia eu descobria algo novo nela e*

*assim me estimulando a trabalhar. Outro aluno, com paralisia cerebral, era um grande desafio para trabalhar. Fui ficando e gostando. Quando li o texto... Fui me identificando com cada uma daquelas professoras, de gostar, desde pequena, de dar aula. (Sandra)*

*Reverendo a minha história hoje, eu fico pensando que, eu sempre gostei de desafios. Então é por isso que eu acho que estou na educação especial, porque é um desafio. (Francisca)*

Essa produção intencional do pertencimento, forçada pela discriminação, pela necessidade, pelos desafios permanentes da profissão, faz com que as professoras assumam um lugar militante na história local da educação especial, tomando para si, em muitos casos, a execução da política inclusiva. Seu trabalho organiza suas vidas, muito para além das obrigações docentes:

*[...] eu não tinha local pronto. Pois se estava na sala dos professores e chegava a hora do intervalo, os professores queriam a sala ou queriam fazer reunião, tinha que juntar toda a minha caixa e sair. Um dia me revolttei e falei: ‘Vou ter que achar um lugar pra mim’. Então conversei com a diretora e eu disse: ‘Olha eu quero um espaço pra mim’. E ela respondeu: ‘Ah, mas não tem lugar’. Eu falei: ‘Vou já arrumar’. Chamei uns vigias, uns readaptados e falei: ‘Desocupa agora esse armário, vamos desocupar. Eu quero esse espaço, quero um lugar, um local para trabalhar, por que não estou mais conseguindo’. (Noeme)*

Naturalmente, tanto empenho não teria grandes resultados se fosse produto da ação individual, isolada. A produção identitária das docentes se ampara na valorização do estabelecimento de vínculos grupais, de referências coletivas. Tais vínculos aparecem nos relatos a partir das necessidades pessoais, das inseguranças e dos desejos de exercitar as próprias capacidades: é no grupo que se busca amparo para solucionar as inseguranças e encontrar os saberes necessários para a atuação docente.

*Como sou mãe de uma criança especial, vejo a angústia dos pais. Quando você vivencia esse problema passa a ver de forma diferente, contribuindo para o crescimento daquela criança e para o conhecimento da família. Se você vê uma coisa diferente, tem vontade de buscar conhecimento e de solucionar o problema, ou pelo menos amenizar. Espero, nesse grupo, adquirir mais aprendizado, conhecimento e poder ajudar, não só meu filho,*

*mas outras crianças que tem limitações, que impedem se desenvolver como uma criança normal. (Eleúza)*

*Quando surgiu a oportunidade de trabalhar na sala de apoio, eu trabalhava em uma sala de terceira série, com três alunos surdos. Assim, surgiram os primeiros cursos para professores que tivessem alunos inclusos e foi em um desses cursos que eu me identifiquei com o trabalho com essas crianças. Logo vi que eu tinha jeito para trabalhar com crianças com outras deficiências. (Sebastiana)*

Na fala de Elena, citada a seguir, destaca-se o empenho em tomarem a própria formação como tarefa, de modo coletivo: “Então eu vejo que esse é um trabalho de muita dedicação,... o nosso esforço. A gente estuda, pesquisa e procura uma maneira de ter a melhor solução (embora a gente tenha melhorado bastante, viu?)”. Ainda que a formação oficial em serviço seja centralizada no governo federal, em cursos que nem sempre levam em conta os saberes docentes locais e a própria história dessas professoras, nem por isso elas deixam de fazer autoformação, produzindo novas estratégias, adaptando velhos saberes, reivindicando a participação nas possibilidades formativas:

*Então me identifiquei muito, porque eu já gosto de alfabetizar e pesquisar: fazer uma análise de como a criança cega [aprende]... qual o processo que ela passa ao se alfabetizar. (Câmelha)*

*Eu gostava de trabalhar (aliás, eu gosto de trabalhar) com o novo, com coisa que mexe com o diferente [...]. Tinha o grupo da Educação Especial e eu era louca para entrar nesse grupo. Eu tinha de três a quatro alunos e nunca me davam a oportunidade. Eu ia lá e pedia... (Rosilene)*

Nossos resultados de pesquisa ajudam a compreender o movimento de produção da identidade docente das professoras de salas de recursos. A necessidade de atuar coletivamente ajudou a construir uma noção de pertencimento a um grupo pela necessidade de suporte mútuo. Sendo a educação especial uma atividade ainda “menor” dentro do processo educativo geral, exige de seus envolvidos uma postura militante, uma reivindicação por melhor estrutura, melhores condições, melhor formação. Sendo um espaço desafiante por trazer sempre novas exigências de saber, obriga a mobilizar os saberes existentes na busca dessas novas possibilidades. Esse

perfil identitário, que debatido e assumido do movimento da pesquisa-formação, foi produzido no movimento histórico específico da educação especial em nosso município, mas também dentro da história geral da educação especial.

### **A TÍTULO DE CONCLUSÃO**

Desejávamos nesse processo formativo, estimular uma perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1992), no entanto, essa perspectiva se deslocava do individual e enfocava a história das educadoras como coletivo, criando sobre tais histórias um processo de “auto formação participada”. Relembrando a contribuição de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) as professoras pesquisadas conferem sentido a seu lugar no mundo a partir de um fazer docente que implicou, desde o início, em tomar iniciativas, identificar-se com seus educandos, encarar a falta de formação específica aplicando os saberes já existentes; articular-se como grupo de docentes com uma ação específica, produzir enfim saberes novos acerca do ser docente. É sua relação de pertencimento (nada consensual, do nosso ponto de vista) com um coletivo docente que organiza tais saberes, mas tal relação não se dá pelo fato de terem a docência como atividade comum: organiza-se pelo reconhecimento dos problemas comuns e da necessidade de se articularem para enfrentá-los.

Esse pertencimento participa da produção de uma identidade docente possível nesse tempo histórico que as professoras partilham, enfrentando hierarquias de saber definidas nesse tempo e nessa sociedade. O exercício de partilhar as próprias histórias, definir-se como docentes dentro delas, tratá-las como conteúdo formativo implicou num deslocamento com relação a tais hierarquias. A expectativa de um “lugar de professora”, baseado em determinados saberes e circunscrito a determinados fazeres foi quebrada e reconstituída várias vezes nos relatos. Identidade docente, aqui, implica em identificação e recusa; exclusão e enfrentamento; produção de espaços antes inexistentes e produção de sentidos para tais espaços, forçar um lugar social fragmentário a dialogar com o eixo de um pertencimento não previsto, nem autorizado, mas produzido na experiência viva de fazer a escola acontecer.

## REFERÊNCIAS:

- ANJOS, H. P. (Org.) *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- ANJOS, H. P.; CAMPELO, C. S. Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar. *Poiésis*, Tubarão. v. 7, n. 11, p. 83-95, jan./jun., 2013. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>> Acesso em: 30 jun. 2014.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida. Práticas pedagógicas e inclusão: multiplicidade do atendimento educacional especializado. *Anais...* Vitória; Porto Alegre; S. Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: SEESP, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em <[www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br)>. Acesso em 10 de fevereiro de 2011.
- CAIADO, K. R. M.. *O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*, Campinas: Autores Associados, 2006.
- CAIADO, K. R. M.. Educação especial, pesquisa e histórias de vida. *Rev. Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, p. 145-148, 2007.
- DINIZ, D. *O que é a deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros Passos, 324).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; SILVA JÚNIOR, C. A. da; OLIVEIRA, A. A. S. de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 985-1066, dez. 2013.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.
- GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). *Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

- GLAT, R. et al. O método das histórias de vida na pesquisa em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 10, n. 2, p. 235-250, maio/ago. 2004.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HALL, *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- 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. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 139-160.
- MARQUEZINE, M. C.; LEONESSA, V. T. ; BUSTO, R. M. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. *Revista Educação Especial* , v. 26 , n. 47 , p. 699-712 , set./dez. 2013.
- MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago., 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 17. jul. 2014.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. Cortez: São Paulo, 2002.
- SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 207-217, maio/ago. 2008.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, jan/abr. 2000, p. 5-24.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.



# POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E MÉXICO<sup>1</sup>

VALDELÚCIA ALVES DA COSTA • ERIKA SOUZA LEME

Iniciando este texto apresentamos o pensamento de Okolova ao afirmar o dilema enfrentado pela educação na contemporaneidade, isso é, ao mesmo tempo que deve preservar a cultura em um movimento de resistência em relação ao excesso de inovação proposto pela racionalidade tecnológica, também deve estar atenta à sua responsabilidade na promoção de desenvolvimento social e humano com base no pensar reflexivo, considerando-se que:

A educação, como uma peça-chave na consolidação e conservação da cultura enfrenta um dilema. Por um lado, a tarefa educativa consiste em proteger a identidade cultural contra os possíveis surtos de inovações que ameaçam dissolver o núcleo substancial da cultura; por outro lado, a educação deve assumir a responsabilidade de promover e desenvolver uma forma de pensar aberta e reflexiva. Vale afirmar que o dilema mencionado não se resolve eliminando os adversários e adotando uma perspectiva linear. A tensão entre a tarefa de preservar uma determinada identidade cultural e a necessidade de atender ao ‘outro’ inevitavelmente abre um espaço circular em que a atividade educativa se desenrola.

---

1 Texto base da palestra na “Mesa de Diálogos Internacionais” no IV Congresso Baiano de Educação Inclusiva e II Simpósio Brasileiro de Educação Especial, ocorridos na Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), no período de 4 a 6 de agosto de 2014. Parte integrante do Relatório de Estágio de Pós-Doutorado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de abril de 2013 a abril de 2014.

A criança, em sua condição de recém-chegada, se apropria e apreende as formas culturais em um universo simbólico que lhe permitirá definir o seu próprio ser, a sua identidade.<sup>2</sup> (OKOLOVA, 2007, p. 190, tradução nossa)

Essa não é uma tarefa fácil, mas absolutamente necessária a ser enfrentada pela educação na atualidade. Quando se pensa sobre os movimentos em prol da inclusão nas diversas instâncias sociais vários sinais de esclarecimento surgem no horizonte. E por quê?

Desde o início dos anos de 1990 a implementação de políticas públicas de educação tem promovido avanços políticos e sociais em prol da inclusão escolar e da formação docente, o que tem contribuído no combate à manifestação do preconceito em relação aos indivíduos com deficiência.

Conseqüentemente, a educação inclusiva vem se expandido no Brasil e demais países latino-americanos, como Argentina, Chile, Costa Rica, Equador e México contemplando a inclusão escolar de alunos com deficiência, em prol do enfrentamento da segregação imposta historicamente a esses alunos e do combate à dicotomia entre escolas especiais e regulares, que contribui mais ao acirramento da intolerância às diferenças humanas do que ao atendimento às necessidades de aprendizagem em espaços separados e especializados que não mais encontram justificativa à sua manutenção na contemporaneidade por, dentre outros motivos, não atenderem à demanda humana por participação social no contexto das contradições e limites sociais.

---

2 “La educación, como una pieza clave en la consolidación y conservación de la cultura enfrenta un dilema. Por un lado, la tarea educativa consiste en proteger la identidad cultural contra los posibles brotes de innovaciones que amenazan con disolver el núcleo sustancial de la cultura; por el otro, la educación debe asumir la responsabilidad de promover y desarrollar una forma de pensar abierta y reflexiva. Sobre decir que el dilema mencionado no se resuelve eliminando a los contrarios y adoptando una perspectiva lineal. La tensión entre la tarea de conservar una determinada identidad cultural y la necesidad de atender al ‘otro’ inevitablemente abre un espacio circular en el que se despliega la actividad educativa. El niño, en su condición de recién llegado, se apropia y aprehende las formas culturales en un universo simbólico que le permitirá configurar su propio *yo*, su identidad.”

## **EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

A educação de alunos com deficiência vem se diferenciando ao longo da história no Brasil desde o atendimento segregado em instituições exclusivamente para crianças, adolescentes e jovens com deficiência, como também em escolas e classes especiais, nas quais predominou a ênfase no modelo clínico em detrimento dos aspectos pedagógicos e educacionais até a contemporaneidade, quando se anunciam e se consolidam os movimentos acadêmicos, sociais e culturais favoráveis à inclusão social e à educação inclusiva, respaldados nas políticas públicas emanadas do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. No âmbito deste texto, o caminho percorrido pela educação dos alunos com deficiência é considerado sob a égide das políticas públicas de educação inclusiva em seus múltiplos aspectos, com ênfase nos documentos oficiais e nas declarações internacionais, como a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, n.º 9.394 (BRASIL, 1996); e a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994); como também a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (BRASIL, 2008); os programas oficiais, como “Educação: Direito à diversidade”, implementados pelo Ministério da Educação; e os movimentos sociais que têm centralidade nas possibilidades da formação de professores e na organização das escolas públicas, de tal maneira que se tornem aptas a enfrentar e superar os limites sociais impostos pelos estreitos caminhos que sempre levaram (e ainda levam) a uma educação que privilegia mais o sistema social e a produção econômica e capitalista, em detrimento da formação humana e do combate à discriminação e à manifestação do preconceito na escola e nas demais instâncias sociais.

Nesse bojo, destaca-se também a produção do conhecimento no âmbito das pesquisas sobre formação e práxis docente, sobretudo enfatizando as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas, destacando as pesquisas desenvolvidas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), como capazes de enfrentar, superar ou, pelo menos, minimizar a negação das possibilidades humanas de alunos com deficiência,

historicamente banalizadas e encerradas em espaços segregados, que mais contribuem para o empobrecimento da democracia social do que para o desenvolvimento social e humano, em prol de uma sociedade livre da violência materializada nos espaços segregados das instituições e escolas especiais.

Neste texto, são discutidas as mudanças nas concepções da educação de alunos com deficiência, da formação, prática docente e inclusão escolar no Brasil e no México. Em relação ao Brasil daremos ênfase ao direito universal à educação propalado nas políticas públicas de educação; mais especificamente na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988); no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e na oferta do AEE, Decreto n.º 7.611. (BRASIL, 2011)

Para tal, são problematizadas as contradições e os limites sociais que ofuscam e obstam a afirmação e, conseqüentemente, a concretização do direito universal à educação propugnado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (ONU, 1948) Cabe destacar que os limites e contradições sociais não são exclusivos do Brasil e, nesse sentido, nos aproximamos do México, em um diálogo latino-americano que certamente contribuirá no compartilhamento de experiências na área da educação inclusiva.

A concepção do direito universal à educação cunhado sob os princípios da sociedade burguesa apresenta contradições e não poderia ser diferente, tendo em vista que o modelo possível de educação se volta para o mundo do trabalho. Entretanto, na contemporaneidade o desafio maior é possibilitar espaços de formação por intermédio da pesquisa e da reflexão sobre a educação que contribua à conscientização e à emancipação de professores, gestores e alunos, ao invés de afirmar a educação que mantém e reproduz as desigualdades sociais. Para tal, vale considerar o pensamento de Adorno & Horkheimer (1985, p. 13) ao afirmarem:

Acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda a parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado

perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade.

Expressando as contradições sociais e o potencial emancipador e conscientizador da educação, a perspectiva crítica da educação e da formação não somente invoca as contradições. Mas, ao mesmo tempo tensiona e problematiza essa contradição à proporção que propõe uma orientação voltada à reflexão e à resistência, considerando Horkheimer (1989, p. 136) ao argumentar que “[...] a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica, mas também um fator que estimula e que transforma”.

Na contemporaneidade observa-se movimentos sociais em prol do direito à educação na perspectiva democrática e inclusiva, fortalecendo, assim, os direitos humanos, como discutido por Bobbio (2004), para não serem violados.

Os movimentos em prol do fortalecimento do direito universal à educação trazem à tona a questão das diferenças humanas e, nesse cenário, os padrões da sociedade administrada que conformam as relações sociais e, conseqüentemente, as práticas educacionais. Logo, a abertura da escola às diferenças dos alunos em uma sociedade marcada historicamente pela segregação e institucionalização dos indivíduos com deficiência não ocorre sem conflitos e contradições.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994/2005, p. 135), em suas Linhas de Ação, afirma a importância de valorização das diferenças humanas, considerando-as como ‘normais’, propondo aos sistemas de ensino que as reconheçam e, assim, realizem as adaptações necessárias em atendimento às necessidades individuais das crianças, promovendo a educação inclusiva:

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. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos

organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Portanto, a educação inclusiva não é tão somente alocar o aluno em uma sala de aula comum e, sim, incluí-lo e respeitá-lo nas diversas dimensões de sua vida. Deve-se, para tal, pensar os alunos com deficiência para além dos estereótipos produzidos pela cultura, possibilitando-lhes o direito à vida em sociedade com vistas à sua participação escolar, possibilitando estratégias pedagógicas que contribuam à sua autonomia educacional e à convivência social.

Para tornar possível a educação inclusiva, a escola deve estar disposta a viver a experiência de enfrentar o entendimento das diferenças do ser humano sem banalizá-las. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994, p. 4) preconizam “O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”.

Postulando esse objetivo de fortalecer e proteger o direito universal à educação, nos é apresentado um dos elementos-chave desse desafio, ou seja, a formação de professores. Sendo assim, as políticas públicas de educação, a formação e o fazer docente na perspectiva inclusiva assumem centralidade neste texto.

As políticas públicas de acesso universal à educação no Brasil assumiram dimensões significativas a partir do ano de 1988, com o advento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ao propugnar, como um dos seus objetivos fundamentais, no artigo 3º, inciso IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Para isso, estabelece no artigo 205º a educação como um direito de todos, oportunizando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Bem como no artigo 206º, inciso I, estabelece a “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, no Artigo 208º, inciso III.

Do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), destaca-se a diretriz do Art. 2º, inciso III que trata da

superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; e sobre o inciso X que trata da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. A preocupação expressa sobre o acesso universal à educação revela a mudança de concepção e possibilita a reflexão sobre outras práticas educativas.

Integra o texto do PNE a Meta 4, que propugna a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com o seguinte propósito:

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

Observa-se que a premissa da Meta 4 é estabelecer os meios para que se efetive o acesso universal à educação no cotidiano da escola. Para tal, o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2014, p. 12) estabelece os seguintes objetivos:

- 4.3 implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- 4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
- 4.5 estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esses objetivos expressam a perspectiva da educação inclusiva. Pois, ao se voltar ao atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais sinalizam a concepção de escola inclusiva de modo processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e envolvendo os professores das escolas, possibilitando um avanço significativo frente às barreiras pedagógicas e culturais.

Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada à formação dos profissionais centrada na pesquisa e assessoria:

[...] o acompanhamento formativo, se identifica mais com uma lógica prospectiva, onde o que se deseja, o que estimula aos que participam – neste caso em um proceso de assessoria -, é reconhecer que para chegar a construir um futuro melhor, têm que se predispor a construí-lo, a partir de que se reconhecem como pessoa em situação de aprendizagem e em um processo de formação permanente. Nesse contexto há que reconhecer que se têm fragilidades formativas, vazios epistémicos, apropriações não desenvolvidas, e que se faz necessário superar conscientemente as resistências pessoais diante dos novos desafios que o contexto educativo exige, como por exemplo, a educação inclusiva.<sup>3</sup> (VARGAS, 2012, p. 18, tradução nossa)

Ao se afirmar a formação por intermédio da pesquisa e da assessoria torna-se possível torná-la crítica. Pois, conscientes dos limites sociais, os professores podem alcançar a autonomia docente. Esse caráter da formação se torna fundamental, uma vez que o processo educacional é ambíguo, como adverte Adorno (2010, p. 143-144):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência

---

3 “[...] el acompañamiento formativo, se identifica más con una lógica prospectiva, donde lo que se desea, lo que anima a quienes participan – en este caso en un proceso de asesoría –, es reconocer que para llegar a construir un futuro mejor, tienen que predisponerse a construirlo, a partir de que se reconocen como persona en situación de aprendizaje y en un proceso de formación permanente. En este contexto hay que reconocer que se tienen debilidades formativas, vacíos epistémicos, apropiaciones no desarrolladas, y que se hace necesario superar conscientemente las resistencias personales ante los nuevos retos que el contexto educativo exige, como por ejemplo, la educación inclusiva.”

do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade.

Os objetivos educacionais em questão sinalizam para além do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mundo do trabalho. O desafio posto está na possibilidade de transformar o espaço escolar em um ambiente de experiências formativas para a socialização e humanização dos alunos, rompendo com a tradição cientificista. Assim:

O conteúdo de conhecimentos da experiência, no sentido de Adorno, experiência formativa – não se esgota na relação do conhecimento formal, tal como fornecido, por exemplo, pelo método das ciências naturais. Mas, implica numa transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto na realidade, para o que se exige continuidade e tempo – isto é, realidade. (MAAR, apud ADORNO, 2010, p. 25)

Destaca-se também na Meta 4 do PNE – 2011-2020 (BRASIL, 2014, p. 13) a referência à proposta pedagógica atrelada ao ensino regular e o AEE, nos seguintes termos:

4.8 garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Essa previsão de articulação promove o apoio pedagógico especializado no ensino regular, que viabiliza a atuação do professor especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagem alternativa junto com o professor regente das turmas nas quais frequentam aluno com deficiência. Desse modo, destacam-se os termos do Artigo 10º das Diretrizes Operacionais do AEE, previstas na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, p. 2):

V – professores para o exercício da docência do AEE;  
VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente as atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

É importante ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma complementação/suplementação ao professor da sala comum e ao professor de apoio, com intuito de identificar e superar as barreiras da aprendizagem, capaz de promover atividades pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem e a participação dos alunos incluídos nas salas de aula, favorecendo a elaboração do conhecimento dos alunos.

Em relação à gestão das políticas públicas, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011, p. 2) prevê que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal compreendendo um rol de ações, do qual destacam-se àqueles referentes à formação de professores:

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.

Dos incisos em destaque, ressalta-se a necessidade de se estabelecer relações pedagógicas e interpessoais no âmbito da educação inclusiva. Essa perspectiva mobiliza outras atitudes nas instituições escolares. Assim, torna-se possível refletir, rever e modificar as práticas pedagógicas, com o intuito de que os estudantes sejam escolarizados levando-se em consideração suas diferenças de aprendizagem e tentando superar a manifestação do preconceito na escola e nas demais instâncias sociais, transformando a educação em uma prática humanizadora. Assim, se pensa a educação inclusiva na escola pública e nas suas contribuições à democratização da sociedade e à formação integral e autônoma de professores e alunos.

Contudo, os documentos supracitados acerca das políticas de educação inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial. Mas, disputam o espaço da formação em serviço. Embora exista de fato essa

demanda reprimida, não é possível subestimar o processo de formação docente de modo crítico e, portanto, com sustentação teórica para consolidar uma atuação docente consciente e autônoma. Caso contrário, ao restringir a formação para supostamente ‘dar conta de casos específicos’ se estará perpetuando a formação heterônoma, remetendo-se ao pensamento de Adorno, (2010), na qual o que importa é o ‘como fazer’ em detrimento do ‘por quê?’ e ‘para quê?’ formar.

No pensamento de Adorno (2010, p. 124) o professor “[...] torna-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo”, em detrimento da formação autônoma, que consiste na reflexão, autorreflexão e autodeterminação do professor.

### **EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE NO MÉXICO**

Em relação às experiências do México quanto às Políticas Públicas de Educação Inclusiva e Formação Docente, a discussão é sobre os Centros de Atención Múltiple (CAM), sob a responsabilidade da instância pública de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

As experiências vividas junto às/os docentes de educação especial do Estado do México, atuantes no SEIEM, revelaram que os desafios da formação docente, da organização dos sistemas públicos de ensino e do enfrentamento do preconceito na implementação de políticas públicas de educação inclusiva são semelhantes aos desafios enfrentados no Brasil, ao considerarmos os fatores históricos e sociais que envolvem os dois países em relação às políticas públicas em atenção às minorias em situação de vulnerabilidade.

A dicotomia entre “educação segregada” e “educação integrada”, como denominada no México, ainda persiste representando um desafio sua superação por parte tanto dos órgãos oficiais quanto pelos de profissionais da educação pública, devido à formação docente que ainda permite a manutenção de escolas especiais e regulares. Por outro lado, se observa a implementação e o funcionamento dos serviços especializados nos CAM e a presença dos profissionais especializados, denominados de assessores, como os mediadores do processo de implementação da educação inclusiva ou integrada no Estado do México. Em relação ao SEIEM:

O órgão Serviços Educativos Integrados ao Estado do México (SEIEM), criado em 1992, integra atualmente mais de 40.000 trabalhadores na educação, está organizado em 23 Níveis de Educação Básica (NEB); 7 Instituições de Educação Superior (IES) Formadoras de Docentes e 3 Departamentos na Direção de Educação Superior (DES), para atender a mais de um milhão de estudantes de educação básica, assim como, mais de 2.000 estudantes nos programas de formação docente.<sup>4</sup> (VARGAS et al, 2007, p. 2, tradução nossa)

Portanto, o SEIEM tem personalidade jurídica própria envolvendo os serviços educacionais de gestão, administração e docência, estando habilitado para promover a pesquisa educativa e para criar órgãos de difusão, assim como de outorgar graus acadêmicos desde a educação básica até a pós-graduação. Representa um organismo público descentralizado com personalidade jurídica e patrimônio próprio, criado pelo Decreto n.º 103 da Legislatura Local, de 30 de maio de 1992, no marco de descentralização da educação básica aos Estados Mexicanos, tendo por objetivo oferecer educação:

- Pré-escolar (idade mínima de 3 anos);
- Primária (a partir de 6 anos);
- Secundária Geral e Técnica (menores de 15 anos);
- Telesecundária (menores de 16 anos);
- Serviços Educativos em Comunidades Rurais e Indígenas com carência de serviços educativos para adultos (menores de 18 anos);
- Superior (Universidad Pedagógica Nacional (UPN Ecatepec).

O Estado do México, primeiro lugar em população, tem a cidade Toluca de Lerdo como sua capital, com uma população estimada em 15.175.862 habitantes (Censo de 2010), sendo 7.778.876 do sexo feminino; 7.396.986

---

4 “El organismo Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), creado en 1992, lo integran actualmente más de 40,000 trabajador@s en la educación, está organizado en 23 Niveles de Educación Básica (NEB); 7 Instituciones de Educación Superior (IES) Formadoras de Docentes y 3 Departamentos en la Dirección de Educación Superior (DES), para atender a más de un millón de estudiantes de educación básica, así como, más de 2,000 estudiantes en los programas de formación docente.”

do sexo masculino; sendo 4.353.914 crianças de 0 a 14 anos, representando cerca de 29% da população.

A relação entre educação e escolaridade no Estado do México revela que o grau médio de escolaridade da população, com 15 anos ou mais, é de 9.1, ou seja, o equivalente a pouco mais do nível secundário concluído.

### **CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM) E A INTEGRAÇÃO/ INCLUSÃO EDUCATIVA NO MÉXICO**

Os CAM têm por objetivo criar as condições psicopedagogias, familiares e institucionais para garantir educação inicial, básica e/ou capacitação laboral aos alunos com alguma deficiência, múltipla ou severa, com os apoios necessários para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem que permitam alcançar sua integração escolar, laboral e social. Também é função dos CAM oferecer assistência, apoio e acompanhamento psicopedagógico às/aos professores que têm alunos com necessidades educativas especiais integrados (incluídos) em suas salas de aula.

Cabe aos profissionais especializados atuantes nos Centros de Atención Múltiple (CAM) realizar a avaliação dos alunos candidatos à educação integrada (inclusiva) nas escolas regulares. O processo de avaliação envolve:

1. Exigência de portfólio de evidências de deficiência e/ou atitudes sobressalentes (altas habilidades/superdotação) dos alunos;
2. Avaliação psicopedagógica e diagnóstico das necessidades educativas especiais para os devidos encaminhamentos de integração (inclusão) e acompanhamento psicopedagógico ao longo do processo de escolarização integrada (inclusiva) nas escolas regulares;
3. Elaboração da Proposta Curricular Adaptada às necessidades de aprendizagem dos alunos integrados (incluídos) nas classes regulares das escolas públicas;
4. Programa de Enriquecimento e Promoção Antecipada para os alunos identificados com atitudes sobressalentes (altas habilidades/superdotação);
5. Identificação de alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiência e/ou atitudes sobressalentes (superdotação/altas habilidades);

6. Avaliação inicial para identificar se há demanda por Avaliação Psicopedagógica, envolvendo entrevista com os alunos, pais e/ou tutores e docentes;
7. Avaliação psicopedagógica envolve os contextos familiar, escolar, social; desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo; avaliação do nível de desempenho curricular, do estilo de aprendizagem e; criatividade.

Aos CAM também cabe a oferta de:

1. A formação para o trabalho, em substituição à proposta curricular adaptada. Essa proposta de formação oferece:
  - 1.1 Avaliação das competências laborais;
  - 1.2 Apoios específicos à *integração* (inclusão) educativa e laboral;
  - 1.3 Propostas de oficinas pedagógicas laborais e cursos;
  - 1.4 Propostas de *integração* (inclusão) laboral.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MÉXICO**

A formação inicial docente no México ocorre tanto na licenciatura em Pedagogia, na Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Ecatepec, no estado do México, dentre várias outras universidades distribuídas pelo país, como na Escola Normal de Especialização de Polanco, com duração de cinco anos, na qual predomina a ênfase na especialização, com a fragmentação, o reducionismo da formação e a visão psicopedagógica da educação de alunos com deficiência. O que contribui, sobremaneira, para a manutenção da educação cindida entre regular e especial.

Quanto à formação continuada, observa-se a carência de oferta de programas por parte do Estado, o que contribui para a fragilidade na implementação de Políticas Públicas que contemplem a educação inclusiva e a formação continuada dos docentes e demais profissionais atuantes nas escolas públicas.

Nas Rodas de Diálogo Formativo, desenvolvidas com professores das escolas públicas do Estado do México, nas suas narrativas sobre a própria formação; as políticas de educação inclusiva; e a organização das escolas públicas, observou-se um baixo nível de consciência quanto à necessidade e ao compromisso político com a educação da totalidade dos alunos na

escola pública; fragilidade da formação inicial e continuada, sobretudo, ao afirmarem ‘não terem sido preparados’ para educar alunos com necessidades educativas especiais advindas de deficiência e/ou altas habilidades/superdotação; pouca visibilidade social do professor atuante na educação especial/integração/inclusão educativa; a existência de pensamentos estereotipados e atitudes inconscientes que revelam a manifestação de preconceito em relação aos alunos com necessidades educacionais decorrentes de deficiência, o que fortalece as atitudes ainda favoráveis à manutenção de escolas especiais e regulares, ou seja, uma educação cindida entre especial e regular e, também, a ausência ou escassez de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e curricular nas escolas públicas.

Consequentemente, no México verifica-se a demanda por uma formação docente que se fundamente na reflexão crítica e na pesquisa sobre as práticas docentes. Pois:

A construção de um campo de conhecimento definido dará ao docente a autonomia que permitirá seu desenvolvimento como profissional, o que implicará na incorporação da concepção de docente como pesquisador que articulará a teoria e a prática, a pesquisa e a ação, e provocará uma mudança em seu papel profissional, que o situará como ator reflexivo, crítico e transformador dos problemas e perspectivas da prática docente.<sup>5</sup> (ZULUAGA, et al. 2001, p. 220, tradução nossa)

Segundo os referidos autores, para a concretização da concepção do docente como pesquisador, “Outro aspecto relevante constitui a articulação entre docencia e pesquisa, resultante da estreita relação entre as universidades e o entorno social e produtivo”.<sup>6</sup> (ZULUAGA, et al. 2001, p. 219, tradução nossa)

---

5 “La construcción de un campo de conocimiento definido dará al docente la autonomía que le permitirá su desarrollo como profesional, lo que implicará la incorporación de la concepción del docente como investigador que articulará la teoría y la práctica, la investigación y la acción, y supondrá un cambio en su papel profesional, que lo situará como actor reflexivo, crítico y transformador de los problemas y perspectivas de la práctica docente.

6 “Otro aspecto relevante lo constituye la articulación entre docencia e investigación, misma que provendrá de la estrecha relación que se dará entre las universidades y el entorno social y productivo.”

Quando se admite a prática docente, produzida por intermédio da formação teórica e da pesquisa, se demandará dos professores o que Costa (2015a, p. 24) propõe:

Elaborar seus próprios conceitos, abrindo mão da supremacia dos meios hegemônicos e canônicos sobre os fins e objetivos da educação e da formação; Admitir para si uma formação teórico-filosófica que não tenha em vista sua aplicação imediata e, por isso, se torne a que terá maior probabilidade de ser profícua como práxis; Enfrentar e/ou superar o pensar estereotipado produzido pela práxis utilitarista, reducionista e cindida no trabalho docente; Admitir a experiência teórica e investigativa como antídoto contra a manutenção e reprodução de modelos educacionais heterônomos; Permitir visibilidade social à sua condição de indivíduo livre pensante e produtor de conhecimento por intermédio de uma práxis docente que produza conhecimento teórico e vice-versa.

Para tal, a formação em rede de pesquisa educativa com a participação de professores da escola pública, organizados em equipes colaborativas apresenta-se como uma alternativa docente viável e necessária no enfrentamento da escassez da experiência em pesquisa na produção da prática docente, por intermédio do acompanhamento formativo solidário e coletivo, como expressa a experiência de Vargas (2015, p. 39 tradução nossa) “Inicialmente temos que expressar que a estratégia de acompanhamento formativo se orienta pelo reconhecimento da pesquisa educativa como um meio para compreender o mundo, a vida e, especificamente, a vida educativa cotidiana”.<sup>7</sup>

Por fim, a formação e a educação devem conduzir à autorreflexão crítica de professores e alunos, posto que, segundo Adorno (2010, p. 121) “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Essa concepção adorniana de educação contribui para se admitir que:

[...] a ação humana é uma obra aberta, cujo significado encontra-se em espera. Pelo fato da abertura de novas referências e de receber

---

7 “De inicio hemos de expressar que la estrategia de acompañamiento formativo se orienta por reconocer a la investigación educativa como um medio para comprender el mundo, la vida y en específico la vida cotidiana educativa”.

delas uma nova relevancia, os atos humanos também estão à espera de novas interpretações para decidir sobre seu significado.<sup>8</sup> (VARGAS, 2012, p. 15, tradução nossa)

Considerando o pensamento de Adorno e Ricoeur, a formação docente assume centralidade quando se discute a educação inclusiva, cabendo ao professor:

[...] se dispor a refletir, a reconhecer as próprias possibilidades e fragilidades e, convertê-las em desafios, em novos fins, em se propor a elaborar um novo projeto de vida pessoal e profissional. Projeto de vida e desenvolvimento profissional que terá mais viabilidade se o projeto institucional está em consonância com o projeto de vida e desenvolvimento profissional de quem participa em interação dialógica nos espaços de atualização e superação profissional.<sup>9</sup> (VARGAS, 2012, p. 15, tradução nossa)

Consequentemente, a reflexão é necessária no processo de formação docente, sobretudo, partindo do pressuposto que, como afirmado por Costa (2015b, p. 60-61):

[...] entende-se que o professor que pensa com autonomia é aquele que elabora conhecimento para desenvolver suas próprias metodologias de ensino. Entretanto, esse é o desafio para os professores que atuam em salas inclusivas nas escolas públicas, ou seja, romper com o aprisionamento das práticas pedagógicas heterônomas.

Em se pensando nessa perspectiva, no caso da educação inclusiva, os professores assumem o protagonismo do processo de produção do conhecimento por intermédio da pesquisa, o que consequentemente, contribuirá para se pensar que “[...] uma atividade sistemática de indagar sobre objetos

---

8 “[...] la acción humana es una obra abierta, cuyo significado está en suspenso. Por el hecho de abrir nuevas referencias y recibir de ellas una nueva pertinencia, los actos humanos están también a la espera de nuevas interpretaciones que decidan su significación.”

9 “[...] disponerse a reflexionarse, a reconocer las propias posibilidades y debilidades y, convertirlas en retos, en nuevos fines, en atreverse a configurar un nuevo proyecto de vida personal y profesional. Proyecto de vida y desarrollo profesional que tendrá más viabilidad si el proyecto institucional está en correspondencia con el proyecto de vida y desarrollo profesional de quien participa en interacción dialógica en los espacios de actualización y superación profesional.”

educacionais produz conhecimento científico em educação. Assim, é na interação entre os pesquisadores e sua produção que se produz conhecimento educacional”.<sup>10</sup> (GUERRA, 2014, p. 5, tradução nossa)

Concluindo, que as possibilidades revolucionárias e emancipadoras da educação, que contemple as diferenças dos alunos na escola pública, contribuam tanto à formação e à atuação docente de professores no Brasil e no México para que “[...] não se submetam aos limites das ‘condições objetivas materiais’, quanto para a organização da escola pública, agora disponível para educar alunos, com e sem deficiência, juntos e compartilhando experiências que contribuam à sua humanização”. (COSTA, 2012, p. 31).

E, sobretudo, que essa educação possibilite a vida em plenitude, ou seja, que “Viver como um homem, isso é, cultivar a nossa humanidade, envolve aprender a criar a história da nossa vida, nossa biografia, encontrando na herança recebida as chaves para a nossa própria identidade”.<sup>11</sup> (OKOLOVA, 2007, p. 198, tradução nossa)

Portanto, a educação, em sendo humana, democrática e inclusiva, pode contribuir para que isso se torne possível.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE-2011-2020). Congresso Nacional, Presidência da República. Brasília, DF: 2014.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. A Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011.

---

10 “[...] una actividad sistemática de indagar sobre objetos educativos produce conocimiento científico en educación. Así, es en la interacción entre los investigadores y su producción que se genera conocimiento educativo.”

11 “Vivir como hombre, es decir, cultivar nuestra humanidad, implica aprender a crear el relato de nuestra vida, nuestra biografía, encontrando en la herencia recibida las claves de nuestra propia identidad.”

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- COSTA, V. A. da. Possibilidades da formação e da pesquisa à educação inclusiva. In: COSTA, V. A. da. (Org.). *Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva*. Niterói: Intertexto: CAPES, 2015a, p. 17-31.
- COSTA, V. A. da. Educação e formação: inclusão na escola pública. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun., 2015b.,
- COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva. In: CARVALHO, M. B. W. B. de; COSTA, V. A. da; MIRANDA, T. G. (Org.). *Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões*. Niterói: Intertexto: CAPES, 2012, p. 23-33.
- GUERRA, L. S. Ciencia, cultura y diversidad. Enfoques alternos para la investigación educativa. *Revista Rizoma Freireano*, Instituto Paulo Freire de España, n. 16, 2014. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/ciencia-cultura-y-diversidad-enfoques-alternos-para-la-investigacion-educativa--lya-sanudo-guerra-doctora-en-educacion-superior>>. Acesso em: 4 jul. 2015.
- GUILLÉN, R. J.; REYES, A. S. *Estado del conocimiento sobre la integración educativa en México*, 2007. Disponível em: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178296189.pdf>>. Acesso em: 2 jul. /2015.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Textos escolhidos*. 3. ed., São Paulo: Editora Nova Cultural, 1989. Cap. 3, p. 31-68.
- OKOLOVA, M. D. Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Ciudad de México, v. 9, n. 1, p. 189-201, enero/junio 2007.
- RICOEUR, P. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.) *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva*,

direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p.125-155.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 30/01/2015.

VARGAS, R. S. Acompañamiento formativo: una estrategia para la formación en investigación educativa de directivos, docentes y asesores de Educación Básica y Superior. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*. Salvador, v. 4, n. 1, , p. 35-49, jan./jun., 2015.

VARGAS, R. S. Acompañamiento formativo: qué connotaciones tiene en procesos de formación docente?. In: CARVALHO, M. B. W. B. de; COSTA, V.A. da. & MIRANDA, T. G. (Org.). *Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões*. Niterói: Intertexto x CAPES, 2012, p. 13-22.

VARGAS, R. S. et al. Aproximación al diagnóstico de la situación actual de la investigación educativa en SEIEM, 2007, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1178935077.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

ZULUAGA, O. E. et al. Escenario futurible de la formación docente. In: KURI, E. C. Y. (Coord.). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. Estudio comparativo y prospectivo. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2001. p. 211-232. (Colección Educación Superior contemporánea, Serie Mayor).

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUÉCIA: BREVE REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Theresinha Guimarães Miranda<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste texto, pretende-se apresentar um panorama geral da educação especial na Suécia, a partir do estudo realizado durante o desenvolvimento de pós-doc que foi desenvolvido na Universidade de Umeå, na Suécia. A realização do estudo teve como finalidade analisar e discutir o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência naquele país, tendo como eixo de análise a escola, o professor e a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Frente a essa preocupação, constituiu-se como relevante a seguinte problemática: Como a educação especial e as práticas de ensino inclusivas estão inseridas no contexto da rede de ensino na Suécia? Essa questão foi analisada tendo como base a realidade da educação especial para a inclusão dos alunos com deficiência, bem como a política educacional local e as pesquisas e estudos realizados sobre essa questão.

Os questionamentos sobre a escola e a inclusão de alunos com deficiência remetem a algumas indagações: que lugar ocupa a escola para a educação inclusiva de alunos com deficiência? Qual a compreensão sobre educação inclusiva na política educacional sueca? O que os estudiosos sobre o tema pensam sobre a realidade sueca de inclusão escolar?

A educação especial numa perspectiva inclusiva é inerentemente enfrentada por tensões. Baseando-se na Teoria dos Sistemas (LUHMAN, 1995),

---

1 Parte do Relatório de Estágio de Pós-Doutorado, realizado em 2013, com bolsa do CNPq.

essas tensões podem ser divididas em três níveis do sistema educacional – o nível do macrosistema funcional da educação, o nível da organização e o nível do individual (sala de aula) interação. Analisados, dessa forma, torna-se possível ver que os dilemas que resultam da educação inclusiva resultam de tensões entre esses três níveis – por exemplo, a inclusão na educação comum requer exclusão de certas funções do microsistema de educação etc., essas tensões não podem ser totalmente resolvidas, mas certamente podem ser abordadas de forma que sejam satisfatórias para as pessoas com necessidades educativas especiais.

O presente estudo trata dessas tensões no âmbito da realidade sueca, utilizando uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa documental, de caráter descritivo e interpretativo dos fatos e fenômenos apresentados nas pesquisas. As informações não foram traduzidas em símbolos numéricos como na pesquisa quantitativa, mas interpretações foram elaboradas, a partir da análise dos estudos e foram feitas inferências sobre o processo de investigação e resultados obtidos nesses estudos. A pesquisadora não buscou dados ou provas para confirmar ou rejeitar ideias pré-estabelecidas sobre o objeto investigado, mas elaborou construções explicativas, à medida que os dados particulares e recolhidos foram se agrupando num processo de construção de inter-relações. Os resultados revelados, a partir desse processo indutivo, não teve a finalidade de se tornar uma lei explicativa em termos de causa e efeito do objeto analisado. Mas, considerou como importante os significados atribuídos socialmente aos fenômenos estudados e o sentido dado pelos estudiosos e não a generalização dos resultados obtidos.

As pesquisas analisadas apresentaram os desafios e as respostas para a educação inclusiva, na Suécia, em particular no nível organizacional e sistêmico, predominando um ponto de vista histórico-cultural. Nessa perspectiva, é apresentada uma visão geral da educação especial na Suécia, como ela se desenvolve, analisando o discurso educacional seguindo três linhas diferentes. O primeiro, o discurso ideológico/político; o segundo enfoca a pesquisa; enquanto o terceiro se relaciona com a prática. De acordo com Persson (2003), os movimentos e políticas que dominam o sistema educacional sueco criaram realidades contraditórias e conflitantes que trabalham não só contra as questões fundamentais de ações, mas também contra a tradição sueca de universalidade, integralidade e igualitarismo.

Os resultados do estudo apontam para três âmbitos de ação do processo de inclusão escolar, a saber: 1) aspectos gerais do sistema escolar e a política educacional; 2) o funcionamento da escola e sua repercussão para a prática pedagógica inclusiva; 3) a formação docente para a atuação no processo inclusivo.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo foi de caráter qualitativo, de cunho reflexivo, tendo como base as pesquisas sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência, de natureza educacional e social, realizadas na Suécia. Para isso, foi realizado levantamento de referências bibliográficas sobre o tema de estudo na biblioteca da Universidade de Umeå, *sites* de revistas científicas sobre educação especial e inclusiva objetivando conhecer as pesquisas que tratavam da realidade da inclusão escolar na Suécia.

A seleção dos estudos obedeceu a critérios, como informações relevantes tanto quanto possível, para a análise do tema em questão. Em seguida, foram identificadas e analisadas as informações selecionadas em relação a esses temas – para determinar o grau de alinhamento com o conceito de inclusão. Nesse contexto, para o recorte do estudo as palavras utilizadas foram: políticas educacionais de inclusão, escola inclusiva, formação de professores, educação especial. Inicialmente, não foi estipulado período para a seleção dos estudos, selecionou-se o material primeiramente pelos títulos, após leitura dos resumos, fez-se outra seleção priorizando as pesquisas que se referiam mais especificamente as categorias de estudo. O uso da categoria escola focalizou o seu papel no processo de construção de modalidades de prática pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula. A relação com o referencial teórico e a política educacional foi fundamental para a discussão sobre as relações escola-professor-inclusão.

As pesquisas selecionadas e analisadas evidenciaram a amplitude da temática e indicaram subcategorias que explicitam os processos reveladores da aproximação/distanciamento das fronteiras entre a produção da educação e da pesquisa e a prática da educação no âmbito da educação especial. De um modo geral, constatou-se um agrupamento de estudos que se situam nos campos referentes às políticas educacionais, a organização escolar e à formação e papel do professor. Esses estudos apontam para a prioridade

que a temática vem assumindo nas agendas de governo nas três esferas (municipal, estadual e federal), frente à educação inclusiva, com reflexões e análises a respeito de recentes práticas educacionais. Nesses estudos, um dos pontos centrais foi a mudança das políticas educacionais relativas à educação e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, ao longo do tempo,

A análise dos enunciados e a sistematização de elementos comum às produções científicas analisadas foram consideradas a partir das seguintes caracterizações reflexivas:

a) Que tese central referencia a produção analisada. b) Quais argumentos dão sustentação a tese central. c) Quais referências sustentam a argumentação e a confirmação da tese central? d) Quais resultados/materialidade estão produzindo verdades discursivas sobre a prática da inclusão escolar de pessoas com deficiência?

O *corpus* de análise considerou 54 produções oriundas de pesquisas concluídas e publicadas, tendo como foco a escola especial/inclusiva – prática pedagógica – professor. A princípio foram considerados os resumos como base de dados para a identificação das variáveis, foco do estudo e posteriormente, foram lidas e analisadas, criteriosamente, todas as pesquisas selecionadas. As variáveis do estudo foram se [re]construindo e [re]organizando à medida em que os trabalhos completos passaram a fazer parte da análise.

## **A POLÍTICA EDUCACIONAL SUECA E A INCLUSÃO ESCOLAR**

A lei educacional sueca prevê a igualdade de oportunidades para todos os alunos, não existe uma legislação específica para a educação especial. Esses alunos não são considerados como um grupo separado dos demais alunos, contudo, existem programas especiais para dar apoio ao seu processo escolar e escolas especiais para grupos bem definidos de alunos com perfil específico de aprendizagem. Por exemplo, escolas bilíngues para os alunos surdos, serviços especiais para alunos surdocegos, para alunos com cegueira, dificuldades de aprendizagem e alunos com distúrbios “grave” de linguagem.

Como apontado por Göransson, Nilholm e Karlsson (2011), o conceito de “inclusão” não é utilizada nos documentos da direção nacional da Suécia,

e quando ele é usado na prática escolar, é muitas vezes incompreendido. (NILHOLM, 2006)

Nos estudos, suecos, há várias tentativas de teorizar sobre as pesquisas sobre necessidades educativas especiais. Além disso, estudiosos têm tentado delinear as diferentes posições teóricas sobre a deficiência e a inclusão escolar, por exemplo, Ainscow (1998); Clark, Dyson e Millward (1998); Haug, (1999); Nilholm (2006); Skrtic (1991, 1995). Esses estudiosos concordam que há pelo menos duas perspectivas básicas no campo da educação especial. Por um lado, os problemas das pessoas com deficiência são vistos como o resultado de deficiências individuais e o atendimento educacional segregado é proposto, como solução.

Como apontado por Clark, Dyson e Millward (1998), essa ortodoxia tem sido fortemente criticada e uma abordagem alternativa surge, em que os processos sociais são vistos como causas, ao invés de falhas individuais decorrentes das necessidades educativas especiais. Nessa abordagem, as diferentes necessidades dos alunos são consideradas como decorrentes do sistema social e educacional: desigualdade socioeconômica, interesse profissional e fracasso do ensino regular para se adaptar às diferenças dos alunos.

Além disso, a educação inclusiva é proposta como uma alternativa de superar um sistema educacional especial segregado (BOOTH; AINSCOW, 2002) e a educação especial é frequentemente discutida como uma questão democrática, para complementar a educação comum. (SKRTIC, 1995; HAUG, 1999; NILHOLM, 2006)

As escolas e os municípios têm uma responsabilidade direta para o cumprimento das metas nacionais da educação. A agência nacional e a Inspeção-Escolar local comprometem-se a supervisão de todas as escolas para garantir que elas cumpram as leis e regulamentos. A autorização para funcionamento das escolas pode ser retirado se elas não conseguem atender as recomendações da inspeção escolar.

O sistema de educação pública sueca é composto de escolaridade obrigatória e não obrigatória. A escolaridade obrigatória inclui ensino regular obrigatório, a escola Sami<sup>2</sup>, escola especial, e programas para alunos com dificuldades de aprendizagem. A educação não obrigatória inclui o

---

2 Sami é um grupo étnico indígena, com origens genéticas mal definidas, que vivem nas áreas do norte da Escandinávia e da Rússia.

ensino pré-escolar, ensino secundário, educação municipal de adultos, e educação para adultos com dificuldades de aprendizagem. O programa de escolaridade obrigatória de nove anos é para todas as crianças com idades entre 7 a 16 anos. Toda a educação do sistema de ensino público é gratuita. Normalmente, não há custo para os alunos ou seus pais com material didático, merenda escolar, serviços de saúde ou de transporte. O sistema de ensino tem-se centrado no fornecimento de igualdade de oportunidades e de equivalência dos resultados.<sup>3</sup> No entanto, o sistema tem passado por uma série de reformas importantes nos últimos 18 anos, que têm uma forte influência sobre a equidade de oportunidades.

No início de 1990, o sistema escolar sueco passou por profundas alterações, assim como vários outros sistemas de ensino na Europa. O que costumava ser um sistema escolar centralizado transformou-se em um sistema no qual o Estado só define as metas. Os municípios determinam os meios utilizados para alcançar os objetivos. Escolas independentes estão sendo estabelecidas em uma taxa crescente. Atualmente, mais de 10% das escolas do sistema obrigatório (um a nove anos) são as escolas independentes, de âmbito privado. (GÖRANSSON, NILHOLM; KARLSSON, 2011)

A pré-escola na Suécia está aberta a todas as crianças entre um e cinco anos de idade e é regida pela Lei da Educação (Lei Pública nº 1100 de 1985) e os currículos para pré-escolar (Office Government, 1998). Atividades pedagógicas, os objetivos sociais e atividades lúdicas infantis são fundamentais para o currículo pré-escolar (Office Government, 1998). De acordo com o direito sueco, as pré-escolas devem fornecer educação com base nas necessidades de cada criança em particular. A maioria das crianças frequenta a pré-escola na Suécia, mesmo sendo opcional.

Cerca de 99% das crianças entre 7 e 16 anos de idade frequentam as escolas compulsórias. Um pouco mais de 1% dessas crianças frequenta escola especial, devido a moderada e graves dificuldades de aprendizagem ou outras deficiências.

A Suécia sofreu corte orçamentário durante a década de 1990, com graves consequências para as escolas. O apoio às crianças que têm dificuldades na escola foi reduzido e o antigo papel do “professor especial” cuja tarefa

---

3 Disponível em: <<http://www.skolverket.se> – OECD, 2005>.

era formar alunos em grupos menores está lentamente sendo substituído por educadores especiais com diploma universitário em nível de mestrado.

Há uma ambição da política de ensino sueco de educar todos os alunos na mesma sala de aula e evitar a segregação. Göransson, Nilholm e Karlsson (2011) argumentam que a política da escola sueca, mediada através de documentos de política nacional, não é tão inclusiva, como às vezes declara. Por exemplo, há programas especiais para alunos com deficiência intelectual (1,4% dos alunos). Ao todo, Nilholm e colaboradores (2013) estimam que entre 2,3% e 3,1% dos alunos suecos (idades 7-17) têm a sua educação em ambientes segregados na maior parte de sua escolaridade, mas há uma falta de dados precisos. As crianças com necessidades educativas especiais podem ser colocadas em grupos segregados ou na escolaridade obrigatória regular. (MATTSON; HANSEN, 2009) Porém, a segregação deve ser evitada de acordo com a lei sueca. (Lei Pública n.º 1.194 de 1994)

### **A ESCOLA SUECA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O sistema educacional sueco tem a seguinte estrutura: pré-escola – de um a seis anos (não obrigatório); *comprehensive school (grundskolan)* – ensino fundamental obrigatório – 7 a 15 anos; (nove anos obrigatórios); ensino médio (*gymnasiet*) – 16 a 19 e ensino superior. A lei da educação sueca constitui a base para toda a educação do pré-escolar ao ensino secundário, bem como o direito à educação para adultos. Ela afirma que todas as crianças e jovens devem ter igualdade de acesso à educação, independentemente de gênero, etnia, local de residência, ou de fatores sociais e econômicos.

A escolaridade dos alunos com deficiência pode ser realizada nas escolas comuns ou em escolas especiais. Essa dualidade traz tensões democráticas relacionadas com a manutenção de uma escola separada e pesquisas são realizadas sobre as diferentes categorias humanas, como o caso da surdez, em que são discutidas alternativas e levantadas implicações sobre a falta de pluralismo e perspectivas de investigação, sendo realçada a necessidade de ampliar estudos na academia sobre a segregação e a inclusão. (BAGGA-GUPTA, 2007)

Com a lei da educação, como base, o governo e a agência nacional de educação promovem a estrutura necessária para currículos, portarias, recomendações e iniciativas de desenvolvimento nacional que permitam o

atendimento adequado ao aluno. Apoio especial é oferecido aos alunos que têm dificuldades em completar sua educação com êxito.

A responsabilidade pela educação é do município, de acordo com a lei da educação (2010:800) e outras leis relacionadas. Logo, as escolas da Suécia são administradas pelo governo, isto é são públicas e há outras formas de escola do sistema escolar obrigatório que são administradas pelos municípios e por agentes privados, são chamadas escolas independentes. (GÖRANSSON; MAGNÚSSON; NILHOLM, 2012)

Na época do presente estudo (2013), as escolas independentes podiam ser encontradas em 62% dos municípios da Suécia. Elas são financiadas como escolas de *voucher*, ou seja, recebem uma soma fixa por aluno do município, cobrindo os custos anuais. A percentagem de alunos que frequentam as escolas independentes aumentou de 2% em 1995-1996 para 10% em 2008-2009 e foi de 12% em 2011. A densidade de professor é menor em escolas independentes em relação às escolas públicas (estatais) e a porcentagem de professores com ensino superior em pedagogia é menor que as escolas públicas. A classificação de mérito (uma medida composta das notas dos alunos) dos alunos no nono ano é maior nas escolas independentes.

Mais de 98% dos alunos frequentam a escola compulsória e 1,4% dos alunos frequentam a escola para alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. Essa forma escolar consiste principalmente das classes situadas em escolas compulsórias com diferentes graus de cooperação em curso entre as duas formas de escola comum ou especial. Há cinco escolas regionais especiais para alunos com deficiência, sendo três escolas especiais nacionais, uma para os alunos que têm deficiência visual e dificuldades adicionais, uma para os alunos que são surdos ou com deficiência auditiva, em combinação com uma deficiência intelectual e alunos com surdo-cegueira e uma escola para alunos com profundo distúrbio da fala e da comunicação. Essas cinco escolas especiais são administradas pelo Estado.

Conceitos fundamentais, tais como equidade, igualdade e equivalência têm influência sobre a educação inclusiva e são discutidos (BERHANU, 2011), como princípios norteadores de sua prática. Para a análise desses princípios, estudos incorporam relatórios de governo e resultados de pesquisas concebidas em termos da hipótese de que as decisões políticas e as práticas envolvem dilemas e contradições e estão situadas em um contexto histórico e sociocultural.

A discussão sobre a inclusão é, no entanto, muitas vezes usada para especificar onde os alunos são educados, como a sala de aula convencional, e, portanto, funciona como um conceito organizacional ou uma nova forma de falar sobre as práticas antigas. (SLEE, 2006) Consequentemente, esse conceito tem sido muitas vezes mal interpretado e as características de inclusão diferem, pois são culturalmente específicas.

Na Suécia, o diagnóstico médico não é necessário, de acordo com os documentos de orientação, para que o aluno possa receber ou manter um apoio especial. Ao olhar para o percentual de alunos, em escolas regulares obrigatórias, que recebem apoio pedagógico especial em um determinado período, constata-se que esse apoio especial é realizado com todos os alunos que tenham dificuldades em sua aprendizagem escolar. Por exemplo, uma criança em risco de não atingir as metas nacionais é considerada “uma criança que necessita de apoio especial” e tem direito a apoio especial, de acordo com a Lei da Educação. (Lei Pública 1.100, 1985) Esses alunos têm sido muitas vezes, o objeto de compromisso dos educadores especiais na Suécia.

O conceito de crianças que necessitam de apoio especial é decisivo na escola obrigatória sueca. A necessidade de apoio está relacionada com a estrutura do sistema de ensino, em vez da noção de “deficiência”. Assim, um diagnóstico médico não é necessário, para que o aluno seja elegível para ter apoio especial na escola abrangente. Diagnósticos só são necessários para ter acesso na escola dos alunos com deficiência intelectual e para as escolas especiais.

As diretrizes educacionais suecas definem a responsabilidade dos gestores de escolas básicas e de pré-escolas (Government Office, 1994) para com as crianças que necessitam de apoio especial. Os líderes educacionais em escolas de educação infantil desempenham um papel essencial no cumprimento das metas das equipes que trabalham em escolas com crianças mais jovens e que necessitam de apoio especial (Agência Nacional Sueca para a Educação de 2009). Além desses líderes, assume grande importância no processo educacional, o professor.

## O PROFESSOR: FORMAÇÃO E PRÁTICA

Na Suécia, existem três tipos diferentes de profissionais que trabalham em escolas para atender as crianças com deficiência: professores regulares (para todas as crianças), professores especiais (trabalho com crianças que necessitam de apoio especial) e educadores especiais (que trabalham como consultores para professores regulares e professores especiais). O papel do educador especial é, portanto, diferente dos outros professores, ele trabalha como consultor e não diretamente com as crianças, como os professores especiais. Isto marca uma mudança no sistema educacional, na Suécia. (BRODIN; LINDSTRAND, 2003)

Portanto, na Suécia existem dois tipos de estudos para formação do professor para o aluno com necessidades especiais: professor da educação especial e professor de pedagogia especial. O professor de educação especial atua diretamente com o aluno e os pedagogos especiais trabalham como consultores para os colegas e para o ensino regular e contribuem para a adaptação dos alunos com dificuldades, a fim de apoiar inclusão. O foco de sua atuação está no sistema escolar e exercem a função de Special Educational Needs Co-ordinator (SENCO) – Coordenador de educação de necessidades especiais. Esses coordenadores de educação especial trabalham nas pré-escolas e escolas obrigatórias (equivalentes ao ensino fundamental). Eles são educados para ensinar aos alunos que necessitam de apoio especial, bem como supervisionar professores e funcionários, organizar a documentação, realizar avaliações e ajudam a promover o desenvolvimento organizacional da escola. Este é um papel distinto em comparação com o papel dos professores especiais. A forma como os líderes educacionais organizam o trabalho desses dois grupos pode ser considerada como expressão de diversas ideias, acerca de como os problemas escolares podem ser resolvidos.

Há vários estudos que analisam e discutem as possibilidades e fragilidades das escolas inclusivas, destacando os pontos de vista dos líderes educacionais e de professores sobre como trabalhar com crianças que necessitam de apoio especial.

Os líderes educacionais têm uma grande responsabilidade sobre como a pré-escola e as escolas trabalham com crianças que precisam de apoio da educação especial. Lindqvist e Nilholm (2013) analisaram a percepção de líderes educacionais objetivando: (a) explicar por que as crianças têm

problemas nas escolas, (b) como a pré-escola e a escola podem ajudar as crianças com necessidade de apoio especial e (c) o papel que eles acreditam que os SENCOs devem ter em tal trabalho. De acordo com os resultados deste estudo, esses profissionais parecem ver as dificuldades nas escolas como sendo causada, principalmente, por falhas/deficiências individuais dos alunos. Os líderes educacionais muitas vezes defendem soluções que são intimamente ligadas ao trabalho do educador especial. Os líderes educacionais especiais acreditam que os SENCOs devem trabalhar com supervisão de pessoal e concentrar-se sobre a documentação e avaliações. Líderes da pré-escola atribuem, com mais frequência, a necessidade de apoio especial das crianças pelos professores da classe comum, do que seus colegas em escolas compulsórias.

Na Suécia, os professores especiais são educados como especialistas em áreas do conhecimento, como em leitura, escrita e matemática, dificuldades de aprendizagem, e eles fornecem individualmente orientação aos alunos com necessidade de apoio educativo especial. (LÄRARNAS RIKSFÖRBUND, 2010, apud TAKALA et al., 2012) Os professores especiais também funcionam como conselheiros sobre essas dificuldades. Em especial o Programa de Educação na perspectiva inclusiva tem em foco a prática profissional e continuamente discute o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

De acordo com resultados da pesquisa realizado por Mattson e Hansen (2009), os diretores das escolas com equipes de ensino, geralmente preferiam o educador especial para a coordenação e supervisão dos recursos, enquanto outros diretores preferiram a função especial do professor. Justificam que os primeiros conduzem a uma escola mais inclusiva e os últimos levam a exclusão.

Segundo Nilholm (2013) as práticas pedagógicas para a educação inclusiva na Suécia deixam muito espaço para diferentes aplicações em níveis municipais e escolares, o que gera enormes diferenças entre as escolas. A inclusão é obrigatória para a escola, mas é opcional para o aluno e a família, que podem optar o tipo de escola para a criança ou jovem. Os estudos indicam que a prática vai além da legislação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, pode-se apontar, brevemente, as implicações deste estudo para políticas e práticas, pois ele pode: (1) fornecer *insights* sobre a necessidade de examinar mais profundamente como as intenções da educação inclusiva são realizadas na prática; (2) informar sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas, professores e líderes educacionais ao escolher entre educação inclusiva e soluções segregadas muitas vezes solicitadas pelo da escola e família; (3) fornecer um conhecimento valioso sobre os diferentes pontos de vista defendidos por profissionais educacionais em relação a educação inclusiva.

Vale destacar algumas questões que decorrem do estudo realizado (1) limitações do trabalho/estudo, (2) as diferenças do contexto sociocultural e das respostas encontradas para encaminhar soluções para a inclusão que só podem ser interpretadas e compreendidas em cada realidade; (3) os resultados em relação a estudos anteriores e a noção de inclusão e (4) sugestões sobre como as questões relativas ao funcionamento das práticas inclusivas podem ser abordados.

Do estudo realizado pode-se inferir que: (1) As políticas e práticas sobre a educação especial/inclusiva da Suécia deixam muito espaço para interpretação em níveis municipais e escolares, o que gera enormes diferenças de atuação. (2) A política nacional sueca não é tão inclusiva, quanto às vezes é afirmado. (NILHOLM et al., 2013, p. 551) Consequentemente, os objetivos educacionais se tornam uma faca de dois gumes no que diz respeito à inclusão. (3) No entanto, em uma comparação internacional sobre a inclusão, a escola sueca é amplamente democrática, pois oportuniza condições de acesso e permanência a todos os alunos. (NILHOLM et al., 2013)

Em relação a prática docente pode-se inferir a necessidade de melhorar a profissão docente, a fim de que seja capaz de atender toda a população com diferentes habilidades e necessidades. Existem várias ameaças à profissão docente: (1) o *status* profissional foi reduzido, o que torna difícil recrutar professores. A redução do *status* tem a ver com: a) precariedade do sistema educacional, b) baixos salários; (2) o paradoxo da qualidade da educação, que implica que o professor esteja extremamente focado na atuação direta com o aluno, ou seja, na prática, isto implica menos tempo para atividades

que são fundamentais para alcançar a qualidade, tais como planejamento de aulas, avaliação das atividades, articulação e aperfeiçoamento profissional; (3) muito poucos recursos são alocados para a pesquisa e formação de professores.

Pelo exposto, este estudo abre perspectivas para a continuidade da reflexão sobre os eixos para a educação inclusiva e a possibilidade de se delinear novas trilhas para a educação inclusiva, principalmente quanto às formas de implementação das políticas educacionais e a formação do professor.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field*. In: CLARK, I. C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. (Ed.) *Theorising special education*. London: Routledge, 1998. p. 123-137.
- BERHANU, G. Inclusion Education in Sweden: responses, challenges and prospects. *International Journal of Special Education*, Vancouver, v. 26, n. 2, p. 128-148, 2011.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- CLARK; DYSON, A.; MILLWARD, A. Theorising special education? Time to move on? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Ed.): *Theorising Special Education*. London: Routledge, 1998.
- GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C.; KARLSSON, K. *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*. *International Journal of Inclusive Education*. Vancouver, v. 15, n. 5, p. 541-555, Jun. 2011.
- GÖRANSSON, K.; MAGNUSSON, G.; NILHOLM, C. Challenging traditions? - Pupils in need of special support in Swedish independent schools. *Nordic Studies of Education Journal*, Oslo, v. 32, n. 3-4, p. 262-280, Jan. 2012.
- HAUG, P. Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, London, v.14, n. 3, p. 231-239, Oct. 1999.
- LINDQVIST, G.; NILHOLM, C. Making schools inclusive? Educational leaders view on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, Vancouver, v. 17, n. 1, p. 95-110, Jan. 2013.
- LUHMANN, N. *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press, 1995.

- MATTSON, E. H.; HANSEN, A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: Principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 23, n. 4, p. 465-472, 2009.
- NILHOLM, C. Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 21, n. 4, p. 431-445, 2006.
- NILHOLM, C. *Power and perspectives* - an investigation into international research covering special educational needs. *International Journal of Special Education*, Vancouver, v. 22, n. 1, p. 62-71, 2007.
- NILHOLM, C. et al. Is it possible to get away from disability-based classifications? An empirical investigation of the Swedish system. *Scandinavian Journal of Disability Research*, London, v. 15, n. 4, p. v379-391, Nov. 2013.
- SLEE, R. Critical analyses of inclusive education policy: An international survey [Part 1] . *International Journal of Inclusive Education*, Vancouver, v. 10, n. 3-4, p. 105-107, 2006.
- SKOLVERKET. *Beskrivande data 2009*. [Descriptive data 2009]. (Report 335) Stockholm: Skolverket, 2009.
- SKRTIC, T. *Behind special education*. A critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love Publishing Company, 1991.
- SKRTIC, T. *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity* New York: Teachers College Press, 1995.
- TAKALA, M. et al. Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, Philadelphia, v. 35, n. 3, p. 305-325, Aug. 2012.

# **ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS UNIDADES DE APOIO ESPECIALIZADO: UM OLHAR SOBRE PORTUGAL E BRASIL**

CHRISTIANE FREITAS LUNA • ANA PAULA PEREIRA DA SILVA •  
THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

São muito recentes as discussões no âmbito internacional que marcaram de vez a disseminação de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Alguns eventos foram fundamentais para que o movimento por um respeito maior à cidadania das pessoas com deficiência começasse a fazer parte de uma agenda de reformulações legais e campanhas para divulgar a necessidade de entendê-los e ter um convívio respeitoso.

Um evento significativo para o incentivo à tomada de posição a respeito de políticas públicas que reavaliassem as ações de integração foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jotien, Tailândia, no ano de 1990. Nesse evento, foi produzido um documento, uma declaração, em que os países participantes, o que incluía o Brasil, iriam tentar reverter, dentre outros pontos, as inúmeras dificuldades relacionadas à garantia de acesso à educação, constatado na Conferência. Para tanto, um plano de ação foi produzido para servir de referência para os países poderem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Além da preocupação com a aprendizagem, outros pontos foram evidenciados para criação de uma rede de apoio que deveria ir além da escola, como a família e a comunidade.

Zeppone (2011, p. 366) com base em Torres (2001) aponta que:

[...] a conferencia de Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica. Na satisfação

das necessidades básicas de educação, outras instâncias educativas e ambientes de aprendizagem, além da escola, foram chamadas, tais como, a família, a comunidade e os meios de comunicação. De acordo com avaliação da autora, tal iniciativa encontrou eco em várias partes do mundo, mas não teve penetração nas esferas intermediárias do setor educativo, e tampouco chegou a tocar os docentes, e muito menos na população em geral.

Esse modo de pensar as estruturas sociais e educacionais ainda eram muito pouco desenvolvido nas esferas nacionais. Além das disparidades regionais, as metas não foram alcançadas e muitos rearranjos foram providenciados para não desconsiderar as ambiciosas metas, foram dados “enfoques minimalistas”. (ZEPPONE, 2011)

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha, talvez seja o documento mais referendado no que diz respeito ao incentivo de programas de inclusão. A chamada Declaração de Salamanca (cidade-sede), de 1994, amplia as discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos.

No Brasil, essas conferências citadas tiveram um efeito importante, influenciando em tópicos de diversas leis.

Através da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994, vemos inaugurada a perspectiva da “educação inclusiva”, com a noção de que todas as crianças devem aprender juntas, na escola. Esse documento torna-se fonte inspiradora dos princípios contidos nas propostas lançadas pelas políticas educacionais brasileiras. Seus princípios nascem sob a influência das discussões sobre a democratização do ensino. (MAGALHÃES, CARDOSO, 2011, p. 18)

Apesar de todos esses esforços legais, na década de 1990, ainda se via escolas recusando alunos. As escolas especiais continuavam funcionando e ampliando em quantidade e número de alunos. O uso da possibilidade de usar o expediente da incapacidade de integração era bastante utilizado para justificar discriminação e falta de comprometimento pedagógico. Em 1999, o Decreto n.º 3.298 ao regulamentar à Lei n.º 7.853/89 estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que tratava da obrigatoriedade e gratuidade da educação especial em estabelecimento público de ensino.

Apesar de políticas bem intencionadas serem barradas no processo de inclusão real, até pelo desconhecimento, cada vez mais as políticas públicas estavam se aliando às aspirações de uma sociedade inclusiva. Diversas leis e decretos vieram se somando nas décadas seguintes à de 1990 para referendar todas as discussões nos âmbitos nacionais e internacionais.

Para superar a concepção de educação especial como substitutiva e se realinhar às novas políticas de educação inclusiva, entra em voga o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar.

O AEE “é um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos”. (SEESP/MEC, 2008) Na resolução 4/2009 art. 2º, estabelece-se que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Apesar de uma evolução, os moldes da educação inclusiva atual recebe críticas. Silva (2008) entende que a forma de pensar o AEE nos moldes atuais é na verdade um arranjo que esse modelo de escola velho projetou, onde o tempo pedagógico e o espaço são diferentes nos alunos com e sem deficiência. Contudo, a proposta de AEE em tempo pedagógico diferente tem sido a forma de operacionalizar uma relação entre o professor especialista e o do ensino comum.

Parece que ao definir o atendimento no turno oposto, pontua o AEE fora do horário escola para que não se caracterize como educação curricular. Isso acontece para que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e as instituições especializadas não se caracterizem por terem um papel de formação, mas de apoio. Mas, vale refletir, que esse modelo de ensino arcaico, com currículos, tempo e espaços educacionais rígidos, fazem com que gere essa formatação, bem definida, mas nem sempre eficiente.

Para Miranda (2011, p. 98):

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da

produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento.

A formação do professor especialista nessa nova política inclusiva também deve acompanhar essas mudanças:

Se, antes, bastava conhecer profundamente as deficiências e suas decorrências, atualmente isso é insuficiente ou, talvez, até desnecessário, uma vez que precisamos refletir sobre o processo educativo desses sujeitos e como a escola brasileira poderá garantir a ele o acesso pleno a riqueza da humanidade e a herança dos conhecimentos como pilares de emancipação humana, resgatando a presença deles no mundo e tornando-os protagonista da história, como qualquer criança. (OLIVEIRA, 2010, p. 145)

Não obstante a uma formação de professores mais ampla, a formação de professores de educação especial também sofre algumas desordens.

Na escola, convencionou-se, a partir de políticas públicas nacionais, a chamar o espaço físico onde ocorre o AEE, de “sala de recursos multifuncionais”. É na SRM que deve ser planejado e realizado o ensino colaborativo entre os professores regulares e os professores especialistas, onde são confeccionados e utilizados materiais pedagógicos e de tecnologia assistida, além de outras atividades.

Muitos aspectos podem ser considerados. A iniciar, podemos verificar a questão da necessidade dos professores das SRMs atenderem a uma diversidade muito grande de demandas que surgem pela diversidade de público previsto com alvo. O professor que atende na SRM acaba por ter uma experiência mais aprofundada em uma deficiência específica, para melhor trabalhar, portanto a delimitação ajudaria na escolha do profissional apto a apoiar alguns tipos de deficiência. Mas, na estrutura da política, ele deve atender a todos que compõem o público alvo, as pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o

que nos faz pensar se o termo multifuncional adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe. (MENDES, MALHEIROS, 2012, p. 363)

A educação inclusiva não é uma tendência local, outros países além do Brasil têm investido em políticas públicas para confirmar uma tendência (nos países de orientação democrática) que vem buscando, através de uma legislação específica, a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e em especial na educação.

Conhecer a legislação referente à inclusão em outros países pode oferecer uma ideia de como foram ou estão sendo processados na política de inclusão sob outros olhares. Como parte de um Estudo Científico Avançado<sup>1</sup>, pode-se observar algumas discussões geradas por um estudo realizado em Portugal.

### **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O Brasil sempre foi tido como um país atrasado, com uma política social lenta nas questões referentes às pessoas que não têm um prestígio econômico e social. Para muitos, as políticas públicas na educação são ineficientes e chegam sempre com muito atraso em relação aos países mais desenvolvidos. Em relação às políticas educacionais inclusivas, mesmo que com atraso de uma ou duas décadas em relação a países como Inglaterra, Espanha, França e Portugal, podemos ver diferenças e semelhanças, visto que a inclusão passou a constar na agenda política de diversos países, de forma decisiva, muito recentemente.

#### **ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: LEGISLAÇÃO PORTUGUESA**

O Ministério da Educação de Portugal, tem uma legislação nacional, o Decreto-lei n.º 3/2008 que fornece as principais diretrizes para um atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. O documento faz referência à Declaração de Salamanca e usa termos chave para uma perspectiva inclusiva, a saber: “A educação inclusiva visa a equidade educativa, [...] a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização

---

1 Nome utilizado pela Universidade do Minho para designar o tipo de estudo feito por alunos que fazem o doutorado sanduíche em suas unidades.

das estratégias, [...] objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia”, “Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitação significativas”, “os apoios especializados podem implicar adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimento e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.”

No artigo 4º, que trata da organização, estabelece-se a necessidade de incluir as adequações relativas ao ensino e aprendizagem, e reforça a indicação de envolver os alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de cada turma, grupo e da comunidade escolar. Essa avaliação, contudo, é subjetiva e cabe ao coordenador da educação especial, em uma análise conjunta com a equipe multidisciplinar, a gestão dos tempos educativos. São eles que estabelecem os horários a serem frequentados na sala regular ou em outras atividades.

Há também a indicação para que alguns alunos possam frequentar as escolas de referência para educação bilíngue de alunos surdos e para educação de alunos cegos e de baixa visão. Essas escolas, apesar de serem uma opção, aos alunos com deficiência visual e auditiva, não se estabelecem em todas as cidades. Existe uma escola de referência para atender a uma região, podendo o aluno ter de se deslocar grandes distâncias se quiser frequentar uma escola bilíngue ou de referência para cegos e baixa visão.

Nesse mesmo artigo, é referendado a criação de unidades de ensino especial, mas para um público específico: alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdo-cegueira congênita. Com deficiências onde o comprometimento físico, social ou comunicacional tornam-se significativos. Ter uma unidade voltada para atender a esse público pode ser um bom instrumento para uma atenção mais direta nas respostas educativas e mais específicas. O que não fica claro é o nível de envolvimento dos alunos com essas características e sua socialização com os demais alunos de turma.

Outro ponto descrito na legislação, que se refere à organização, é o programa educativo individual que se estabelece como o documento que “fixa e fundamenta as resposta educativas e respectivas formas de avaliação”. (Decreto n.º 3\2008) A partir da avaliação conjunta entre as pessoas envolvidas no processo educativo e, a partir das verificações de limitações

e possibilidades, é criado o Programa Educativo Individual (PEI). Esse ponto na legislação ocupa um espaço bem amplo estabelecendo, o modelo, a elaboração, a coordenação, os prazos e o acompanhamento do PEI. São deliberações bem claras do funcionamento desse programa. Estabelecendo as competências da gestão do PEI e envolvendo inclusive a família na aprovação.

O Plano Individual de Transição é estabelecido no Decreto n.º 3/2008 como uma alternativa no caso de as necessidades educativas impedirem a aquisição de competências definidas no currículo e destina ao jovem a transição para a vida pós-escolar. Essa medida integrada à escola, deve preparar o aluno para uma atividade profissional. Gerido de forma a levar em conta as aprendizagens do período educativo e as competências individuais. Esse dispositivo pode ser um bom instrumento para que o aluno venha a ser incluído na vida social com papel definido e com sentimento de pertença ao mundo produtivo.

O Decreto n.º 3/2008 ainda traz em seu bojo, no Capítulo IV, as chamadas medidas educativas. Nesse capítulo, o texto indica a adequação do processo de ensino e aprendizagem, que define e orienta: os apoios pedagógicos personalizados (identificando o professor de turma como um componente importante neste apoio), adequações curriculares individuais (oferecimento de áreas fora do currículo oficial, mas que beneficie o aprendiz global ou específico como a língua gestual e o braille), adequações no processo de matrícula (prioridades), adequação no processo de avaliação (tipo de prova, instrumento, e as condições de avaliação), currículo específico individual (alterações significativas no currículo comum) e tecnologias de apoio (dispositivos facilitadores da funcionalidade).

O Capítulo IV do Decreto define pontos fundamentais para o funcionamento da educação especial, onde todos, em conjunto, podem beneficiar os alunos com necessidades especiais, tratando de garantir as possibilidades de flexibilização no currículo e na avaliação. Tem-se aí definido elementos cruciais na inclusão. Estabelece também responsabilidades ao professor de turma no apoio pedagógico, convocando esse a participar do processo educativo das crianças com necessidades educativas especiais, não deixando as adequações apenas ao grupo da educação especial. A flexibilidade necessária que é garantida nas alterações significativas de um grande instrumento

pode se tornar uma forma de exclusão, portanto, a importância desse dispositivo deve ser gerido com muita responsabilidade para não se tornar uma brecha legal para não estabelecer conhecimentos acadêmicos diante de algumas limitações.

### **AGRUPAMENTO ESCOLAR PORTUGUÊS PESQUISADO**

A pesquisa foi feita em um agrupamento escolar, “Escola de segundo e terceiro ciclos, situado em pleno centro da cidade de Famalicão, com uma população escolar de mais de 900 alunos e mais de 100 professores. Acolhe alunos da cidade e das freguesias mais próximas [...]” (PROJETO EDUCATIVO, 2011, p. 15)

O agrupamento escolar conta com Serviços Especializados de Apoios Educativos formados por psicólogo, terapeuta da fala e professores de educação especial. São 15 professores de educação especial, que auxiliam 84 alunos com necessidades educativas especiais. A equipe conta com uma coordenadora que organiza os trabalhos e que é o elo mais forte com os professores da equipe regular e gestores.

A maioria dos alunos que recorrem à educação especial nesse agrupamento são alunos com deficiência intelectual, poucos alunos com multi-deficiência (paralisado cerebral), deficiência auditiva e visual.<sup>2</sup>

### **ALGUMAS PERCEPÇÕES DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA E OBSERVAÇÃO**

Na entrevista com a coordenadora de educação especial do agrupamento escolar investigado, verificou-se que as orientações da legislação são cumpridas de forma muito semelhante ao que se propõe, apesar de algumas críticas, sobretudo ao modelo de referenciação. As críticas vêm no caráter médico biológico da referenciação, onde questões subjetivas não entram na avaliação pragmática da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Mas, de uma forma geral, observa como positiva a documentação legal, coloca como ponto positivo a flexibilidade

---

2 Os alunos com deficiência auditiva são oralizados e/ou têm implantes cocleares. Os alunos com deficiência visual têm baixa visão e não fazem uso do braille, apenas tipos aumentados.

curricular e valoriza o plano de transição com um dispositivo importante na vida pós escola dos alunos com necessidades educativas especiais. Enfatiza também que todo esse processo pode se tornar mais eficaz quando a família tem uma participação mais efetiva em todas as etapas.

Esses elementos relacionados na entrevista e na legislação são identificados na observação da escola de segundo ciclo. Alguns alunos considerados com mais autonomia social e cognitiva têm uma relação com os serviços de apoio, menos intensiva, já alunos com “contornos muito específico” (PORTUGAL, 2008) utilizam os apoios de forma mais frequente. Na observação, foi verificado que em torno de 8 a 10 alunos apresentaram maior assiduidade à sala de educação especial e receberam “apoios” para realizar atividades específicas, além de aulas baseadas em uma aprendizagem mais social e de autonomia do que outros conhecimentos que figuram nas bases do currículo oficial.

Esses apoios são acompanhamentos das atividades realizadas nas salas de aula regular. A professora ajuda no entendimento e na realização das atividades nos livros e cadernos. Algumas atividades em grupo auxiliam em conhecimentos específicos de leitura, escrita, matemática, mas de forma mais abrangente. Essas atividades acontecem sempre reconhecendo e trabalhando os limites individuais. Nos casos onde o comprometimento cognitivo é maior, os conhecimentos acadêmicos são trabalhados na sala de educação especial. As disciplinas frequentadas que fazem parte de um currículo específico são de culinária, cuidados com a casa, como: passar, lavar, além de marcenaria, eletricidade e horta. A disciplina frequentada por todos é a de educação física.

Vale ressaltar que, além da sala de educação especial, os alunos com multideficiência têm um espaço especial. São monitorados todo o tempo que estão na escola por duas professoras que ficam em tempo integral com os alunos e ainda recebem uma ajuda em alguns turnos de outras professoras de educação especial. Os quatro alunos têm paralisia cerebral com comprometimentos cognitivos e físicos severos. Todos fazem uso de cadeiras de rodas especiais. Foi observado ainda, a necessidade do uso de fraldas e de acompanhamento nas refeições. Nenhum deles se comunica pela fala, apenas emitem sons, mas são acompanhados por uma terapeuta da fala. Nessa sala, há uma variedade de materiais funcionais, além de

ser recoberta de emborrachado, TV, vídeo, muitos brinquedos, é bastante colorida. Uma vez por semana, os alunos de sua turma fazem as atividades nessa sala e o inverso também acontece.

Na escola de primeiro ciclo, não existe a sala de educação especial, e os alunos recebem o apoio na sala comum. Foi visto na sala regular professores de educação especial, professor de apoio educativo e terapeuta da fala. Os professores de educação especial ajudam em seus turnos com as necessidades educacionais especiais, quase sempre ao lado dos alunos. Fato ocorrido em um momento de avaliação, onde a professora lia junto com um aluno os enunciados da avaliação, auxiliava no entendimento e por vezes aumentava os níveis de ajuda, caso fosse necessário, até o fim da avaliação.

O outro aluno com necessidades educacionais especiais foi auxiliado diretamente na leitura e no entendimento das questões pelo professor regular. Outras vezes ficam à distância, observando a necessidade de uma intervenção. Como foi visto em relação à terapeuta da fala, que apenas se aproximou da aluna com dificuldades de fala, quando esta foi solicitada a fazer uma leitura em voz alta para a turma.

Em uma das salas observadas, a professora de educação especial interage diversas vezes com outros alunos que não têm necessidades especiais, em um momento inclusive assumiu parte do trabalho da professora regular, ao apresentar uma atividade com “digitação” de letras na linguagem gestual. Em outros momentos, fez atividades em conjunto com as alunas com necessidades especiais, mas sempre sendo solicitada por outros alunos da turma. Verificando assim, que nesse caso especial, a professora não é vista apenas como exclusiva da educação especial, mas alguém que faz parte do contexto.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS**

Baseado em pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal, pode-se perceber que existem algumas semelhanças. Tanto a legislação brasileira quanto a portuguesa deixam bem claro o alinhamento a uma proposta inclusiva de educação. Tratam do tema apontando a necessidade de uma educação para todos, como uma premissa democrática, e não como uma concessão assistencialista.

As propostas legais dos dois países afirmam que o aluno com necessidades educativas especiais devem estar em uma escola regular, junto com os seus pares e com oportunidade igual para poder desfrutar de uma educação de qualidade, valorizando os conhecimentos acadêmicos e sociais.

A SRM no Brasil tem aspectos semelhantes às salas de apoio de educação especial em Portugal, funciona como uma base onde especialistas em educação especial oferecem um apoio pedagógico para os alunos e estabelecem diálogos com os professores da turma regular. Ajudam tanto no melhor entendimento do conhecimento quanto na elaboração de materiais e estratégias para um melhor andamento na sala regular.

Apesar de semelhanças em alguns aspectos, pode-se observar algumas diferenças. Detecta-se inicialmente uma diferença básica nas duas estruturas temporais da escola. Em Portugal, a escola funciona em tempo integral e o tempo pedagógico da escola portuguesa dedicado à educação especial está no bojo do tempo escolar regular. Na escola brasileira, o aluno que necessita de um apoio pedagógico da educação especial, precisa ir para a escola que estuda, ou outra da região que possua a SRM, no turno oposto ao que frequenta a escola regular para ter orientação com uma especialista.

Outro ponto que em princípio é igual, que é o dispositivo da flexibilidade curricular, em Portugal, verifica uma definição bem organizada de como poderá ocorrer essa flexibilização. O plano individual de trabalho mostra-se uma sistematização bem organizada para estabelecer um currículo mais ou menos restritivo, abalizado por uma equipe multidisciplinar e com constantes avaliações.

Apesar de no Brasil alguns documentos oficiais apontarem teoricamente para a flexibilização, não existe dispositivos concretos para tal. No Brasil, em geral, os alunos passam o horário escolar do seu turno regular, cumprindo o currículo oficial. E fora iniciativas de projetos pontuais, não existem disciplinas, além do currículo mínimo, que sejam oferecidas como opção para que os alunos possam flexibilizar, contabilizando como conhecimento construído nos seus currículos escolares.

O ponto da equipe de trabalho também goza de diferenças significativas. No Brasil, a escolha para ser um professor que apoia a SRM nem sempre obedece a um critério de qualificação específica para educação especial. É muito recente no Brasil a formação continuada de professores em

educação especial. As especializações normalmente são de um ano e mais generalistas. Em Portugal, verificamos uma especialização mais específica e com tempo pedagógico maior (dois anos), além da necessidade de um mestrado para exercer o papel docente. O que não é uma necessidade e muito menos uma realidade nas escolas brasileiras. E os professores são designados a acompanhar alunos com a deficiência a qual se especializaram. Na política brasileira, o professor está sujeito a trabalhar com uma multiplicidade de deficiências.

Apesar da pesquisa de campo não ter abrangido as escolas de referência,<sup>3</sup> esta também é uma diferença. No Brasil, não há formalmente uma escola de referência. As escolas que funcionavam como escolas especiais passaram a funcionar apenas como instituições de apoio pedagógico e não mais poderiam ser formalizadas com instituições de ensino regular. Apesar de alguns professores migrarem para a educação regular, sobretudo nas SRMs, não existe a estrutura de uma escola de referência nos moldes portugueses. O que se tem criado, informalmente, são escolas polo, pois é lá que se concentram professores especialistas em uma determinada deficiência, isso se tornou um expediente utilizado por algumas prefeituras para tentar superar a dificuldade de encontrar professores multiespecializados.

Algo não muito animador chamou atenção tanto nas escolas brasileiras como nas escolas portuguesas, ainda existe uma resistência por parte de alguns professores em aceitar a proposta inclusiva. Apesar da observação não gerar dados muito conclusivos, isso foi claro nas conversas com as professoras, arrisca-se a dizer que nem todos os professores estão muito confortáveis com a tarefa de ter em suas turmas alunos com necessidades educativas especiais e não estabelecem uma relação muito próxima com o serviço de educação especial.

Este relato não tem a pretensão de encerrar as análises e discussões a respeito da educação especial, este estudo apenas traz mais uma contribuição

---

3 As escolas de referência são escolas para educação bilíngue de alunos surdos e para educação de alunos cegos e de baixa visão. Essas escolas são regulares, mas os alunos assistem aulas em turmas exclusivas para surdos com intérpretes e cegos ou deficientes visuais, aulas com materiais e metodologias específicas. No caso da escola de educação bilíngue, os pais optam por uma educação apenas em linguagem de sinais ou a Língua Gestual Portuguesa e oralismo. Há também unidades de ensino especial, mas para um público específico, alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdo-cegueira congênita.

para uma leitura de realidades diferentes, não com a intenção de julgar ou estabelecer um modelo, mesmo porque, apesar do passado histórico que une essas duas nações, existem diferenças abissais que tornariam a importação de um modelo, um grande fracasso. Acredita-se, entretanto, que são nesses diálogos que se podem construir novos conhecimentos e gerar contribuições para fortalecer a perspectiva de uma mudança. Sempre na busca de uma educação de qualidade democrática e que os alunos com necessidades educativas especiais possam se sentir preparados e acolhidos na escola que é para todos.

Apesar das diversas análises das políticas que tange as pessoas com deficiência sofrerem críticas, essas experiências podem e devem ser observadas para que a política local possa usufruir das experiências consideradas válidas, mas com um cuidado de não apenas importar propostas, mas poder avaliar suas viabilidades e especificidades para garantir uma política abrangente e eficiente às pessoas com deficiência para que as oportunidades de uma educação de qualidade sejam garantidas.

Da política pública nacional ou europeia, observa-se a tendência ao investimento em programas e ações que incentivem uma mudança do paradigma médico – terapêutico e preparatório – para uma educação especial na perspectiva inclusiva, tendo o AEE como um suporte importante e necessário para uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto n.º 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.º 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF: 2008.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mai 2012.
- BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. BRASIL. Decreto n.º 5.296/04 – regulamenta as leis n.º 10.048 e 10.098 com ênfase na promoção de Acessibilidade.
- BRASIL. Decreto n.º 3.956/01 Convenção da Guatemala. Promulga a Convenção interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.
- MAGALHÃES, R. de C. B. P., CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MENDES, E. G.; MALHEIRO C. A. L. Sala de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MIRANDA, T. G. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão Escolar e Formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 03/2008. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República, 1ª série – N.º 4-7 de janeiro de 2008.
- SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008.

ZEPPONE, Rosime Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41 p. 363-376, set./dez 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaedcacaoespecial>>. Acesso em: 15 maio 2012.



# DIÁLOGOS INTERNACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ITÁLIA

ANDERSON SPAVIER ALVES

## INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o dia 31 de outubro de 2011 como a data em que a população mundial atingiu o número de 7 bilhões de habitantes. Isso significa que, desde aquela data, pode-se dizer que a população de pessoas com deficiência é equivalente a 700 milhões em todo o mundo, se for considerada a cifra de que 10% da população mundial tem alguma deficiência. Para Sasaki (2001), essa informação, sempre associada à Organização Mundial de Saúde (OMS) ou à ONU, necessita de uma explicação porque é sempre mencionada e nunca são indicados os dados da publicação. Na realidade, este percentual refere-se à pesquisa da Rehabilitation International, realizada em 1969, sobre a incidência de deficiência no mundo. Foi nesta análise que se descobriu que “uma pessoa em cada 10” possuía algum tipo de deficiência. Posteriormente, a Rehabilitation International efetuou projeções para outros anos, sempre aplicando a mesma proporção.

Nesse sentido, vários documentos de organizações internacionais, como a ONU e a OMS, ainda hoje fazem referência a essa cifra de 10% como indicativo do número de pessoas com deficiência. Assim, partindo dessa premissa, são 10% da população mundial que lutam pela possibilidade de participarem ativamente na sociedade, a partir do reconhecimento de seus direitos e de uma política de igualdade de oportunidades “alinhavada”

internacionalmente e “costurada” concretamente em nível nacional. Portanto, é necessário pensar e criar elementos que possam dar dignidade às pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva global, macro da questão, sem esquecer que sua realização e sua execução se dará em nível local, micro.

### **A DEFICIÊNCIA E SUAS DIMENSÕES: REFLEXÕES HISTÓRICAS**

É importante que haja a análise e a compreensão histórica e cultural da deficiência e de que maneira o que ocorre em um contexto social em relação à deficiência pode suscitar reflexos em outro contexto social/cultural. Assim, é importante ressaltar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência em nível mundial, no continente europeu e especificamente na Itália.

### **A DIMENSÃO INTERNACIONAL DA DEFICIÊNCIA**

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 10 de dezembro de 1948, até hoje, houve um grande avanço em nível internacional para garantir a todos os homens os direitos individuais (mas, também, aqueles coletivos) de maneira indistinta. A supracitada declaração é uma resposta direta às questões que levaram à Segunda Guerra Mundial e às atrocidades cometidas durante esse período, e surge como um compêndio das principais ideias que cada Estado deve perseguir para garantir ao homem os direitos fundamentais à sua condição humana, enfocando o aspecto da igualdade e da liberdade e, ao mesmo tempo, da união dos povos. Essas ideias se refletidas no artigo 1.º, quando é afirmado que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1998, art. 1º), mas, também presente no artigo 2.º, parágrafo 1º quando diz que

— todo ser humano — tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição [...]. (UNESCO, 1998)

A dimensão da primeira parte do artigo 1º, “todos – os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”, é tão ampla, profunda e, ao mesmo tempo, complexa, entendida aqui como totalidade e plenitude, que bastaria somente esse enunciado para definir a essência do espírito de respeito ao próximo, visto como portador dos mesmos direitos e igualmente reconhecido do ponto de vista jurídico, obviamente se a humanidade fosse capaz, também, de respeitar as diferenças identitárias e pessoais descritas no artigo 2º, parágrafo 1º, evitando, assim, o preconceito e, conseqüentemente, a discriminação. Se as pessoas são iguais em direitos pode-se observar bem a aplicação do conceito de isonomia, entendido como a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. No entanto, não pode ser esquecido que, na prática, o acesso aos mesmos direitos nem sempre ocorre da mesma forma, por razões ligadas às dificuldades de reconhecimento da singularidade das pessoas por parte do sistema social, sem contar com as diversas categorizações em que são subdivididas, além, também, das dificuldades em dar-lhes respostas adequadas.

A singularidade do indivíduo ou do grupo ao qual pertence – por exemplo, mulher, pessoa com deficiência etc. – deve ser pensada globalmente, de tal modo que se faça uma transição da igualdade de direitos ideal e utópica, àquela mais real e concreta, ou seja, para que isso ocorra, como afirmava Bastos (1978, p. 255), é necessário “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que eles se desigualem”. Assim, o princípio da isonomia seria, de fato, ratificado para todas as pessoas, independentemente de seu grupo de pertencimento.

Nesse sentido, para garantir às pessoas com deficiência a isonomia, houve (e ainda há) a necessidade de publicar outros documentos complementares à Declaração Universal dos Direitos Humanos e promover também outros eventos, de modo a contemplar a diversidade existente sob a etiqueta “pessoa com deficiência”. Portanto, convém salientar que não existe uma homogeneidade quando se pensa nas várias tipologias de deficiência (sensorial – visual e auditiva; física; cognitiva etc.) porque cada tipo de deficiência possui necessidades específicas de sua natureza; mas, também, é importante pensar nas especificidades relacionadas com a heterogeneidade das pessoas com deficiência sob outros aspectos como, por exemplo, idade (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), gênero

(masculino e feminino), e, para concluir, também, às diversas temáticas que podem ser relacionadas à pessoa com deficiência (acessibilidade, educação, direitos humanos, questões de gênero, mundo do trabalho etc.). Todos esses elementos listados anteriormente e misturados entre si vão em uma única direção, pois tornam-se um discurso ímpar – aquele dos processos inclusivos – mas visto sob óticas diversas porque dependerá das especificidades da tipologia da deficiência, do grupo de pertencimento das pessoas e da temática na qual se queira enfrentar a questão.

Assim, para iniciar o processo de inclusão em nível global, as organizações internacionais, como a ONU, por exemplo, promovem a discussão e a reflexão – através de assembleias, reuniões, encontros temáticos –, e operam a fim de ter a aprovação, o compromisso e o empenho por parte dos Estados-Membros, para que a execução dessas ações seja feita localmente, a partir de políticas públicas consistentes em favor da população mundial e das diferentes minorias sociais como, por exemplo, das pessoas com deficiência. Essa ideia entra no conceito de glocalização cunhado por Bauman (2005), ou seja, aquele *mix* entre o global e o local, onde é necessário usar a perspectiva do pensamento global e a ação local.

Vale ressaltar que os princípios expressos na DUDH já estavam presentes na Constituição da República Italiana, promulgada em 1 de janeiro de 1948. Com o advento da DUDH, a ONU, como uma forma de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência e para dar respostas às suas necessidades específicas, promoveu vários eventos e aprovou vários documentos em favor dessa parcela da população, dentre elas, a década internacional das pessoas com deficiência, entre 1983 e 1992; a Declaração mundial sobre a educação para todos, em 1990; a Declaração de Salamanca, em 1994; o Fórum mundial de educação, em 2000; e a Convenção das Nações Unidas sobre o direito das pessoas com deficiência, em 2006.

A Conferência de Salamanca (1994), por exemplo, cujo foco foi relacionado à educação e às necessidades educativas especiais do estudante, mencionava que para que se tenha verdadeiramente uma abordagem mais inclusiva, os sistemas de ensino devem ser modificados no sentido de uma escola inclusiva, onde cada necessidade deve ter resposta.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2006 e ratificada pela Itália em 2009, por sua

vez, traz à tona o discurso que reconhece que essas pessoas são portadoras de direitos. Devem, portanto, ser previstas formas de inclusão das pessoas com deficiência através de uma responsabilidade coletiva em relação a eles, ou seja, todos os cidadãos são chamados para trabalharem em nome de uma sociedade que seja mais inclusiva possível e seja capaz de reconhecer os direitos de todas as pessoas com deficiência. Analisando o artigo 3º da referida Convenção, é possível identificar os princípios gerais, entre os quais

a) o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual — inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas - e a independência das pessoas; b) a não-discriminação; c) a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) a igualdade de oportunidades; (f) a acessibilidade; g) a igualdade entre o homem e a mulher; h) o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.<sup>1</sup> (UNICEF, 2007, p. 7-8, tradução nossa)

Em relação à educação, o artigo 24 (UNICEF, 2007, p. 19) é amplo e traz consigo palavras e expressões como “direito à educação”, “sistema inclusivo”, “qualidade”, “desenvolvimento do potencial humano”, “participação efetiva”, “atenção às necessidades específicas”, “apoio”, “progresso escolar”, “socialização”, “competências práticas”, “cidadania ativa”. Cada um destes termos poderia abrir um mundo de discussão. É necessária uma educação que seja desenvolvida nesta direção.

Recordando novamente o conceito de localização, e focalizando-o em relação à pessoa com deficiência, cada documento e evento proposto em nível internacional, como dito anteriormente, deve ser implementado em nível local. Nesse sentido, é necessário conhecer e avaliar como ocorre o impacto de uma orientação internacional sobre cada sociedade individualmente,

---

1 “a) Il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte – e l'indipendenza delle persone; b) la non-discriminazione; c) la piena ed effettiva partecipazione e inclusione all'interno della società; d) il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa; e) la parità di opportunità; f) l'accessibilità; g) la parità tra uomini e donne; h) il rispetto per lo sviluppo delle capacità dei bambini con disabilità e il rispetto per il diritto dei bambini con disabilità a preservare la propria identità”.

sobre cada cultura e como esta implementação local consegue realimentar a discussão internacional, criando, assim, um movimento circular. Por exemplo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, representa uma retomada em prol dos direitos humanos para esta minoria social. Esta convenção deve ser considerada pelos países como uma bússola que indica a direção das orientações propostas e, em seguida, a ação a ser executada de acordo com seus elementos identitários e culturais – a fim de dar respostas eficazes às pessoas com deficiência e reenviar as suas escolhas globalmente/internacionalmente, de modo que sirvam como uma espécie de modelo de solução para determinadas questões, e se essas escolhas são mais ou menos exportáveis para outros contextos, gerando conhecimento e mudanças culturais.

### **A DEFICIÊNCIA E A DIMENSÃO EUROPEIA**

Historicamente, o conhecimento e as mudanças culturais, muitas vezes interligados, sempre foram difundidos entre os diversos países chamados “ocidentais”, especialmente, aqueles europeus que, em princípio, sempre ajudaram no desenvolvimento de uma atitude amplamente positiva, ligada à garantia de direitos humanos, e no reconhecimento da pessoa humana como portadora de cidadania, entendida como o conjunto de direitos e deveres que uma pessoa possui em um determinado contexto territorial.

Nesse sentido, observa-se que na Europa foram realizadas algumas ações importantes em favor das pessoas com deficiência e que deixaram uma marca positiva em prol deste grupo social, com reflexo em decisões tomadas pelos países nesse contexto territorial onde dialogam diversas culturas. Nessa direção, vale destacar a Conferência de Roma e do Relatório Skov Jorgensen (1978); os programas Helios (1988-1996); a Carta do Luxemburgo (1996); o Tratado de Amsterdã (1997); o processo de Bolonha, a partir de 1999; a Estratégia de Lisboa, para a década 2000-2010; e a Estratégia UE 2020.

Em relação ao programa Helios, conforme os artigos 1 e 2, tratava-se de um plano de ação comunitária para a promoção e a reabilitação profissional, para integração econômica e social, e para a vida autônoma das pessoas com deficiência, resultantes de questões físicas ou psíquicas, desenvolvido no período de 1 de janeiro de 1988 a 31 de dezembro de 1991. (UNIONE

EUROPEA, 1988)<sup>2</sup> Posteriormente, houve o programa Helios II, previsto para o período entre 1 de janeiro de 1993 e 31 de dezembro de 1996, baseava-se na igualdade de oportunidades, na inclusão social e no direito à vida autônoma e abrangia

[...] cinco áreas prioritárias: a reabilitação funcional, a inclusão no âmbito educacional, a inclusão na formação, a inclusão econômica e a inclusão social. Helios é o único programa comunitário dedicado exclusivamente às pessoas com deficiência, e relacionado a outros programas como o Horizon e o TIDE.<sup>3</sup> (UNIONE EUROPEA, 1994, p. 31, tradução nossa)

No seminário de encerramento do programa Helios, em 1996, foi proposta a Carta do Luxemburgo, um documento de síntese, fruto do trabalho desenvolvido durante o programa, intitulado “Uma escola para todos”. Neste documento, pensava-se já em um ambiente escolar acolhedor que pudesse ser aberta a todos, pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência.

O Tratado de Amsterdã,<sup>4</sup> em vigor desde 1 de maio de 1999, fala, em seu art. 13, da não discriminação e afirma que o “[...] Parlamento europeu pode tomar as medidas necessárias para combater a discriminação em razão do sexo, da origem racial ou étnica, da religião ou das convicções pessoais, da deficiência, da idade ou da orientação sexual”.<sup>5</sup> (UNIONE EUROPEA, 1997, p. 185, tradução nossa)

---

2 Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:31988D0231>>. Acesso: 10 jun. 2015. Publicado na Gazzetta ufficiale delle Comunità Europee, n. L 104/38, de 23/4/1988 p. 38-44.

3 “[...] cinque aree prioritarie: la rieducazione funzionale, l’integrazione nel settore dell’istruzione, l’integrazione nella formazione, l’integrazione economica e l’integrazione sociale. Helios è l’unico programma comunitario dedicato esclusivamente ai portatori di handicap, pur essendo collegato ad altri programmi come Horizon e TIDE”. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:51994AC1306>>. Acesso: 10 jun. 2015. Publicado na Gazzetta ufficiale delle Comunità Europee, n. C 397, de 31/12/1994, p. 31.

4 Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:11997D/TXT>>. Acesso: 10 jun. 2015.

5 “[...] Parlamento europeo, può prendere i provvedimenti opportuni per combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l’origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l’età o le tendenze sessuali”.

O Processo de Bolonha (UNIONE EUROPEA, 1999),<sup>6</sup> em vigor desde 1999, tornou-se um importante mecanismo que iniciou uma reestruturação do sistema universitário europeu, prevendo uma formação mais uniforme como modelo para formação universitária entre os estados-membros da União Europeia e, ao mesmo tempo, certificando-se de que o sistema do “velho continente” se torne mais forte, mais coeso. A Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000 pela União Europeia, levava em consideração a década de 2000-2010, e tinha como objetivo estratégico de “[...] reforçar o emprego, as reformas económicas e a coesão social no contexto da economia baseada no conhecimento”.<sup>7</sup> (UNIONE EUROPEA, [200-])<sup>8</sup> O conhecimento torna-se, portanto, a mola propulsora para dar uma reviravolta de vários níveis (econômico, social), através do Lifelong Learning, ou seja, da aprendizagem permanente, para a vida toda. A Estratégia UE 2020 (UNIONE EUROPEA, [201-])<sup>9</sup> é um programa que representa a continuação do programa anterior, a estratégia de Lisboa, focalizando sempre o olhar para a questão do conhecimento, para o desenvolvimento de uma sociedade participativa que consiga envolver os cidadãos, e para uma economia mais sustentável, mas, também, competitiva.

Obviamente, os reflexos destas ações na Europa são visíveis em todos os países daquele contexto territorial e contribuem para uma dinâmica mais inclusiva, tanto localmente (em cada país), quanto em todo território europeu. Nesse cenário, encontra-se a Itália como estado-membro que, do ponto de vista histórico, vem contribuindo em favor das minorias sociais, em especial, em favor das pessoas com deficiência, dando respostas e propondo soluções para as novas necessidades da sociedade global para que haja a plena inclusão (escolar, no mundo do trabalho e, conseqüentemente, social).

---

6 Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:c11088>>. Acesso: 10 jun. 2015.

7 “[...] sostenere l’occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un’economia basata sulla conoscenza”. (UNIONE EUROPEA, 1999)

8 Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=URISERV:c10241>>. Acesso: 10 jun. 2015.

9 Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:em0028>>. Acesso: 10 jun. 2015.

## A DEFICIÊNCIA E A MUDANÇA CULTURAL NA ITÁLIA

A Educação Especial, aquela disciplina que se ocupa do processo de desenvolvimento, de independência e de inclusão escolar, trabalhista e social da pessoa com deficiência, adquiriu na Itália, há mais de três décadas de distância, uma grande importância e, portanto, tornou-se objeto de discussão e interesse de teóricos do âmbito educativo que creem na possibilidade da educabilidade da pessoa com deficiência, independentemente da natureza e da gravidade de sua deficiência. Observa-se um contínuo desenvolvimento da pesquisa relacionando o tema da deficiência com outras questões, como o gênero, idade etc. e, além disso, é crescente também o número de especialistas interessados em estudar o desenvolvimento de contextos inclusivos.

Historicamente, existem importantes documentos relacionados à educação das pessoas com deficiência, dentre elas a *Didactica Magna Universale*, de Comenius que, em 1636, provoca uma reflexão ao definir a educação como um processo contínuo e acessível a todos, independente do sexo, da classe social, das condições de aprendizagem, e que vai desde o berço até o túmulo, dirigido também aos idiotas e aos estúpidos por natureza. (Caldin Pupulin, 2001)

Fazendo um amplo salto temporal, outra passagem fundamental em relação à educação das pessoas com deficiência, marcada como o início da Educação Especial, é o caso de Victor, o *sauvage* de Aveyron, confiado ao médico Jean-Marc Gaspard Itard, de 1801 a 1806. A referência a Itard não pode nunca ser esquecida porque foi ele que individuou “[...] a passagem de um estudo puramente médico para uma intervenção de tipo mais pedagógico, sobretudo por marcar o início de uma abordagem global em relação à pessoa com deficiência” (DE ANNA, 1998, p. 29, tradução nossa),<sup>10</sup> ou seja, como evidencia Caldin Pupulin (2001, p. 34, tradução nossa), “[...] é do encontro casual (ou inconscientemente procurado?) entre Itard e Victor que nasce a inovação educativa e se inicia a construção de uma

---

10 “[...] individuare il passaggio da uno studio puramente medico a un intervento di tipo più pedagogico, soprattutto per segnare l’inizio di un approccio globale alla persona disabile”.

nova percepção da deficiência”,<sup>11</sup> Assim, é a partir do caso de Victor que se “[...] inicia uma aventura pedagógica que marca uma verdadeira e própria ruptura epistemológica para a educação em geral e para aquela relacionada às pessoas com deficiência”.<sup>12</sup> (CANEVARO, 1999, p. 5, tradução nossa)

Desse modo, o nascimento da Educação Especial traz consigo a possibilidade de um (re)pensar a pessoa com deficiência não somente do ponto de vista médico, da cura e da normalização, mas dentro de uma ótica mais ampla, aquela da possibilidade de ser educado, na qual suas necessidades encontram uma resposta não apenas de caráter médico mas, sobretudo, educativo, que é o princípio basilar da Educação Especial, ou seja, “[...] reconhecer e focalizar sempre e de qualquer modo, também em situações extremamente problemáticas, a possibilidade da educabilidade do homem” (CALDIN PUPULIN, 2001, p. 17, tradução nossa),<sup>13</sup> distinguindo “[...] no sujeito as componentes ligadas ao déficit [...] procurando todas as condições possíveis para reduzir o handicap, isto é a desvantagem, a dificuldade resultante da relação com o contexto de vida social e cultural” (PAVONE, 2010, p. 9, tradução nossa),<sup>14</sup> assim, o foco centrado na deficiência do indivíduo e a desvantagem por ela trazida tornam-se elementos secundários, porque o que interessa são os aspectos positivos do sujeito e as suas potencialidades ao realizar um processo educativo.

Segundo Pavone (2010, p. 5), na Itália, os primeiros indícios sobre a possibilidade de educar a pessoa com deficiência, partindo das iniciativas do ponto de vista científico e sociocultural, foram dados pelas contribuições de Pestalozzi, Sante de Sanctis, Maria Montessori e Giuseppe Ferruccio Montesano, e, mais recentemente, pelo psicopatologista e pedagogo especial Roberto Zavaloni e pelo psiquiatra Giovanni Bollea. Contemporaneamente, as contribuições dos numerosos estudiosos da *Società Italiana di Pedagogia*

---

11 “[...] è dall’incontro casuale (o inconsciamente cercato?) tra Itard e Victor che nasce l’innovazione educativa e si avvia la costruzione di una nuova percezione dell’handicap”.

12 “[...] inizia un’avventura pedagogica che segna una vera e propria rottura epistemologica per l’educazione in generale e per quella degli handicappati ”.

13 “[...] riconoscere e puntualizzare sempre e comunque, anche in situazioni estremamente problematiche, la possibilità dell’educabilità dell’uomo”.

14 “[...] nel soggetto le componenti legate al deficit [...] ricercando tutte le condizioni utili a ridurre l’handicap, cioè lo svantaggio, la difficoltà conseguente alla relazione con il contesto di vita sociale e culturale”.

*Speciale* (SIPeS)<sup>15</sup> são importantíssimas para o desenvolvimento e a manutenção desta grande ciência; vale salientar que a SIPeS existe desde 2008, mas muitos de seus membros, mesmo antes de sua criação já faziam pesquisas em relação às pessoas com deficiência e processo de inclusão (escolar, trabalhista, social etc.) desses sujeitos. Muito foi feito, é verdade, mas ainda há muito a ser feito, tanto para garantir a manutenção dos direitos já adquiridos, quanto para reivindicar novos direitos, portanto, é necessário uma vigilância e uma luta constante por parte de cada cidadão nessa direção, não somente das pessoas com deficiência e seus familiares, amigos, mas de todos que anseiam por uma sociedade mais justa e igualitária.

O nascimento da Educação Especial deve ser entendida como a chegada de uma ciência na qual

[...] o papel da pedagogia assume um valor significativo em relação à pessoa, concentrando-se em sua especificidade e diversidade, contemplando as diversas problemáticas culturais, pessoais e sociais, alimentando o seu crescimento formativo, adequando os espaços educativos, construindo diferentes modelos interpretativos. (DE ANNA, 1998, p. 13, tradução nossa)<sup>16</sup>

Na Itália, houve uma mudança cultural influenciada por um discurso reflexivo que, em um certo sentido, moldou um novo olhar cada vez mais positivo em relação às pessoas com deficiência. Esse discurso impulsionou, e ainda hoje continua a impulsionar a sociedade para que esta soubesse adotar atitudes positivas e sempre mais favoráveis em relação aos processos inclusivos das pessoas com deficiência. A mudança foi também normativa, traduzindo e ratificando o pensamento da sociedade. No caso italiano, essas duas mudanças – cultural e normativa – se sustentaram, embora, muitas vezes, as sociedades são impulsionadas a terem novos comportamentos

---

15 “A Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) foi fundada em junho de 2008, em Bolonha, na Itália. A SIPeS é constituída por docentes universitários de todos os níveis das universidades públicas e privadas italianas e estrangeiras, empenhados nas atividades de ensino e pesquisa no âmbito da Educação Especial”. Informações disponíveis em: <[www.s-sipes.it](http://www.s-sipes.it)>. Acesso: 5 jun. 2015.

16 [...] il ruolo della pedagogia assume un valore significativo nei confronti della persona, concentrandosi sulla sua specificità e diversità, contemplando le diverse problematiche culturali, personali e sociali, alimentando la sua crescita formativa, adeguando gli spazi educativi, costruendo differenti modelli interpretativi (DE ANNA, 1998, p. 13).

somente depois de uma imposição normativa feita pelo legislador (e este, por sua vez, deve se ativar sempre para responder às necessidades e às novas exigências da sociedade).

Nesse sentido, Moliterni (2006) faz uma análise histórica precisa sobre a evolução da questão normativa da inclusão escolar da pessoa com deficiência no território italiano, partindo de um cenário mais amplo, aquele da tutela da infância (Lei Coppino, de 1877), e a extensão dos direitos também para os filhos ilegítimos (Régio Decreto, de 1927), passando, em seguida, para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – já citada neste artigo –, na qual se evidencia certa sensibilidade por parte do legislador. Como reflexo aos supracitados documentos, normas específicas em relação a algumas categorias surgiram como resposta às suas necessidades como, por exemplo, “[...] os surdos-mudos (Lei n.º 698/50), os cegos (Lei n.º 37/51)”<sup>17</sup> (MOLITERNI, 2006, p. 98, tradução nossa), mas, também, com atenção a questões de ordem social como “[...] o trabalho infantil, a prevenção de acidentes de trabalho, com um refinamento progressivo da mesma terminologia jurídica. É de 1968 a circular n.º 4809 do Ministério do Trabalho a partir da qual se enfrenta pela primeira vez o problema das barreiras arquitetônicas”. (MOLITERNI, 2006, p. 98, tradução nossa)<sup>18</sup>

No que se refere à inclusão escolar na Itália, foram ativados vários instrumentos normativos de tipo infraconstitucional, dentre estes não se pode esquecer de quatro grandes normas que contribuíram para uma mudança cultural da sociedade em favor das pessoas com deficiência: as leis n.º 118, de 30 de março de 1971, especialmente o art. 28; n.º 820, de 24 de setembro de 1971, sobre o Tempo Integral; n.º 517, de 4 de agosto de 1977; e n.º 104, de 5 de fevereiro de 1992. Obviamente, outras numerosas normativas foram publicadas como suporte a estes quatro grandes pilares do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, indo sempre na direção da “[...] renovação da escola em uma visão de interação com a sociedade. [...] Na dinâmica de tal renovação se pensou em poder chegar à

---

17 “[...] gli invalidi di guerra (Legge 178/99), i sordomuti (Legge 698/50), i ciechi (Legge 37/51)” (MOLITERNI, 2006, p. 98),

18 [...] il lavoro minorile, la prevenzione di infortuni sul lavoro, con un affinamento progressivo della stessa terminologia giuridica. È del 1968, la circolare del Ministero Lavoro Pubblici n. 4809 con la quale si affronta per la prima volta il problema delle barriere architettoniche.

superação daquelas situações de marginalização humana, cultural e social na qual se encontra a infância com deficiência”. (DE ANNA, 1983, p. 29, tradução nossa)<sup>19</sup>

Assim, o processo de inclusão escolar na Itália tem um forte suporte legislativo, ou seja, a sociedade, que está sempre em mudança, necessita de atualizações legislativas que estejam em condições de responder às novas exigências da própria sociedade.

### **A LEGISLAÇÃO ITALIANA NA DIREÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Nos anos de 1970, o processo de inclusão escolar começou a tomar forma a partir da aprovação da Lei n.º 118, de 30 de março de 1971, em favor dos mutilados e dos inválidos civis. Portanto, a norma, em seu artigo 2, definia esta categoria como

peçoas que sofrem de deficiência congênita ou adquirida, também de natureza progressiva, incluindo fatores psíquicos para oligofrenias de natureza orgânica ou dismetabólica, deficiências mentais decorrentes de defeitos sensoriais e funcionais que tenham sofrido uma redução permanente da capacidade trabalhista de pelo menos um terço ou, se menores de 18 anos, que tenham dificuldades persistentes para executar as tarefas e funções próprias de sua idade. (ITALIA, 1971a, tradução nossa)<sup>20</sup>

Este elemento normativo dava garantias na área da saúde (pensão, assistência à saúde etc.) e acenava, também, para a formação de profissionais qualificados de nível universitário no âmbito da assistência e para a acessibilidade do ponto de vista arquitetônica e em transportes públicos. Em referência ao âmbito escolar, a lei previa os meios para a frequência

---

19 [...] rinnovamento della scuola in una visione di interazione con la società. [...] Nella dinamica di tale rinnovamento si è pensato di poter arrivare al superamento di quelle situazioni di emarginazione umana, culturale e sociale in cui si trova l'infanzia handicappata (DE ANNA, 1983, p. 29).

20 “cittadini affetti da minorazioni congenite o acquisite, anche a carattere progressivo, compresi gli irregolari psichici per oligofrenie di carattere organico o dismetabolico, insufficienze mentali derivanti da difetti sensoriali e funzionali che abbiano subito una riduzione permanente della capacità lavorativa non inferiore a un terzo o, se minori di anni 18, che abbiano difficoltà persistenti a svolgere i compiti e le funzioni proprie della loro età” (ITALIA, 1971a).

escolar, ou seja, transporte gratuito, a eliminação de barreiras arquitetônicas e a assistência, mas, “em geral se trata de ações para a tutela dos sujeitos mais frágeis, mas que, no que se refere aos “portadores de *handicaps*”, tendem ainda a consolidar o sistema das escolas especiais e das classes diferenciais”. (MOLITERNI, 2006, p. 98, grifo do autor, tradução nossa)<sup>21</sup>

No mesmo ano, em menos de seis meses, uma nova norma foi promulgada: a Lei n.º 820, de 24 de setembro de 1971. Este dispositivo normativo, em seu artigo 1, introduzia o discurso sobre o tempo integral e sobre as atividades de inclusão, uma espécie de interdisciplinaridade entre os professores “[...] com o objetivo de contribuir para o enriquecimento da formação do aluno e para o início da realização da escola de tempo integral [...]” (ITALIA, 1971b, tradução nossa),<sup>22</sup> e fazia, certamente, referência à escola progressiva preconizada por Dewey, onde a escola se torna um espaço de construção do conhecimento de maneira completa, integral, onde a aprendizagem deve existir em função do estudante. Neste sentido, Dewey (1965, p. 43-44 apud DE ROSA, p. 300, tradução nossa) afirmava que

[...] a vida da criança é integral e unitária: é um todo único. Se ele passa, a todo momento, de um objeto para outro, como de um lugar para outro, ela faz isso sem nenhuma consciência de ruptura ou transição. [...] ele vai para a escola. E o que acontece? Diversos estudos dividem e separam o seu mundo. A Geografia seleciona, extrai e analisa uma série de fatos, a partir de um ponto de vista particular. A Aritmética é uma outra divisão; uma outra coisa é a Gramática, e assim por diante,<sup>23</sup>

---

21 “nel complesso si tratta di azioni volte sì alla tutela dei soggetti più deboli, ma che, con riguardo ai “portatori di handicaps”, tendono ancora a consolidare il sistema delle scuole speciali e delle classi differenziali” (MOLITERNI, 2006, p. 98).

22 “[...] con lo scopo di contribuire all’arricchimento della formazione dell’alunno e all’avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno [...]” (ITALIA, 1971b).

23 “[...] la vita del bambino è integrale ed unitaria: è un tutto unico. Se passa, ogni momento, da un oggetto all’altro, come da un luogo all’altro, lo fa senza alcuna consapevolezza di rottura o transizione. Non vi è alcun isolamento cosciente, nemmeno di distinzione consapevole [...] Va a scuola. E che cosa succede? Diversi studi dividono e scindono il suo mondo. La Geografia seleziona, astrae e analizza una serie di fatti, da un punto di vista particolare. L’Aritmetica è un’altra divisione; un’altra cosa è la Grammatica, e così via Dewey (1965, p. 43-44 apud DE ROSA, p. 300).

portanto, o conhecimento torna-se fragmentado e, para responder a estas exigências do estudante, a escola deve iniciar um trabalho integrado e interdisciplinar para minimizar essa fragmentação. E esse olhar holístico sobre a educação encontra, também, uma ligação extremamente importante no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, pois as pessoas com deficiências não podem ter as atenções exclusivamente para a(s) deficiência(s) que possuem, mas, sim, para o todo, pois dessa maneira, ao se retirar a deficiência, o foco passa a ser as potencialidades que possuem.

Em 1975, outro importante estudo publicado no caminho da inclusão escolar é o Documento Falcucci, pois se referia aos problemas dos alunos com deficiência e representou a verdadeira “certidão de nascimento” do sistema de inclusão escolar de alunos com deficiência ocorrido na Itália, porque muitas ideias deste documento são encontrados na Lei n.º 517/77.

Como mencionado anteriormente, a Lei n.º 517, de 4 de agosto de 1977, é considerado um importante dispositivo legal em favor da inclusão escolar italiana e a sua importância refere-se, sobretudo, à abolição das classes especiais, a possibilidade de frequentar a escola comum, em classes comuns, mas não somente isso. Segundo Moliterni e Serio (2006, p. 9), com a supracitada lei, a Itália “[...] tem o mérito de ter instituído pela primeira vez no mundo [...] o princípio da inserção e da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, abolindo as escolas especiais” (tradução nossa)<sup>24</sup> e foram os artigos 2 e 7 que garantiram “[...] formas de inclusão e de apoio em favor dos estudantes com deficiência, a ser realizado, dentre outras coisas, através de limitações numéricas das classes” (MOLITERNI, 2006, p. 98, tradução nossa),<sup>25</sup> tanto para a escola primária (denominada elementar à época), quanto para a escola secundária de I grau<sup>26</sup> (antigamente, escola média), respectivamente, ou seja,

---

24 “[...] ha il merito di aver statuito per prima nel mondo [...] il principio dell’inserimento e dell’integrazione degli alunni disabili nelle scuole normali, abolendo le scuole speciali” (MOLITERNI e SERIO, 2006, p. 9).

25 “[...] forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni in situazione di disabilità, da realizzarsi, tra l’altro, attraverso limitazioni numeriche delle classi” (MOLITERNI e SERIO, 2006, p. 9).

26 No Brasil, a “*scuola primaria (ex scuola elementare) e scuola secondaria di I grado (ex scuola media)*”, traduzidas neste artigo como escola primária (ex-escola elementar) e escola secundária de I grau (ex-escola média), referem-se ao ensino fundamental I e ensino fundamental II, respectivamente. Desse modo, a “*scuola secondaria di II grado (ex scuola*

a Lei 517 marca portanto a passagem da *fase zero*, aquela referente à tutela dos direitos em escolas especiais, à *primeira fase*, de inserção e inclusão dos estudantes “portadores de handicap” nas classes e nas escolas normais, garantindo-lhes o direito ao acesso e à inclusão nas escolas normais do ensino fundamental I e ensino fundamental II. (MOLITERNI, 2006, p. 98, itálico, sublinhado e negrito do autor, tradução nossa)<sup>27</sup>

Nos anos 1980, tornou-se conhecida a sentença n.º 215/1987,<sup>28</sup> da Corte Constitucional, devido à sua importância jurídica porque, não obstante a legislação vigente, previa a inclusão escolar somente para os estudantes matriculados no ensino fundamental I e no ensino fundamental II. É, portanto, a partir desta sentença que se “[...] declara a ilegalidade do terceiro parágrafo do art. 28 de Lei 118/1971 na parte em que, em referência aos sujeitos “portadores de handicaps”, previa que “Será facilitada”, em vez de dispor “É assegurada” a frequência [...]” (MOLITERNI, 2006, p. 98, grifo do autor, tradução nossa),<sup>29</sup> ampliando a oferta escolar, também, para o ensino médio.

Nos anos 1990, continua o processo, por parte do legislador, de dar respostas positivas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, tanto que alguns dispositivos legais foram promulgados nesta década, dentre os quais podemos destacar a Lei n.º 104/1992. Além disso, respostas positivas também vieram do poder executivo, através do Decreto do Presidente da República (DPR), de 24 de fevereiro de 1994.

A Lei n.º 104, promulgada em 5 de fevereiro de 1992, chamada de *Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*

---

*superiore*)”, cuja tradução literal seria escola secundária do II grau (ex escola superior), refere-se ao ensino médio.

27 “la Legge 517 segna dunque il passaggio dalla *fase zero*, quella della tutela dei diritti in scuole speciali, alla *fase prima*, di inserimento e integrazione degli alunni “portatori di handicap” nelle classi e nelle scuole normali, garantendo loro il diritto all’accesso e all’integrazione nelle scuole normali elementari e medie” (MOLITERNI, 2006, p. 98)

28 Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/s030687.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015.

29 “[...] dichiara l’illegittimità del terzo comma dell’art. 28 della Legge 118/1971 nella parte in cui, in riferimento ai soggetti “portatori di handicaps”, prevedeva che “Sarà facilitata”, anziché disporre che “È assicurata” la frequenza alle scuole medie superiori, il diritto all’accesso è assicurato anche nella scuola media superiore” (MOLITERNI, 2006, p. 98)

(Lei de diretrizes para a assistência, a inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência), define, no art. 3, parágrafo 1, quem é a pessoa com deficiência, ou seja, aquela pessoa que apresenta uma deficiência “[...] física, mental ou sensorial, estável ou progressiva, que é a causa de dificuldades de aprendizagem, de relacionamento ou de inclusão trabalhista e capaz de determinar um processo de desvantagem social ou de marginalização”. (ITALIA, 1992, tradução nossa)<sup>30</sup>

Além disso, essa norma define quais são os direitos dessas pessoas em vários âmbitos e níveis para a inclusão social. Esta lei é importantíssima e marca, juntamente ao DPR, de 24 de fevereiro de 1994<sup>31</sup> – que faz referência aos deveres das unidades de saúde locais em matéria de alunos com deficiência –, “[...] a passagem para a segunda fase do processo” de inclusão escolar porque “foi exatamente com tais normas que foram lançadas as bases para ações destinadas a assegurar o direito não somente ao acesso, mas, também, para o *sucesso do processo de inclusão*” (MOLITERNI, 2006, p. 100, grifo do autor, tradução nossa)<sup>32</sup> e do ponto de vista escolar “[...] dedica seis artigos à inclusão escolar (do 12 ao 16, além do 43), com um foco crescente sobre a implantação de ações competentes por parte dos responsáveis das instituições” (MOLITERNI, 2006, p. 100, tradução nossa)<sup>33</sup> desde a educação infantil. O DPR, de 24 de fevereiro de 1994, especifica, também, “[...] os conteúdos do diagnóstico funcional, [...] do perfil dinâmico funcional, além do plano educativo individualizado (P.E.I.)”. (MOLITERNI, 2006, p. 101, tradução nossa)<sup>34</sup>

---

30 “[...] fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”. (ITALIA, 1992, art. 3, comma 1)

31 Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml>>. Acesso: 10 jun. 2015.

32 “[...] il passaggio alla seconda fase del processo” di inclusione scolastica perché “è proprio con tali norme che sono state poste le fondamenta per azioni orientate ad assicurare il diritto non soltanto all’accesso ma anche al successo del processo di integrazione”. (MOLITERNI, 2006, p. 100)

33 “[...] dedica ben sei articoli all’integrazione scolastica (dal 12 al 16, oltre al 43), con una sempre maggiore attenzione alla messa in campo di azioni competenti da parte dei responsabili delle istituzioni”. (MOLITERNI, 2006, p. 100)

34 “[...] i contenuti della diagnosi funzionale, [...] del profilo dinamico funzionale, nonché del piano educativo individualizzato (P.E.I.)”. (MOLITERNI, 2006, p. 101)

Em seguida, a Lei n.º 104/1992 foi modificada e atualizada pela Lei n.º 17, de 28 de janeiro de 1999,<sup>35</sup> que faz referência aos aspectos relacionados à acessibilidade de estudantes com deficiência na universidade e o serviço de tutoria especializada. No que se refere à inclusão no mundo do trabalho, a Lei n.º 68, de 12 de março de 1999,<sup>36</sup> garantiu este direito às pessoas com deficiência.

Na primeira década do século XXI, foi promulgado outro instrumento normativo importante: a Lei n.º 328, de 8 de novembro de 2000,<sup>37</sup> ou seja, a *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* (Lei de diretrizes para a realização do sistema integrado de intervenções e serviços sociais). Esta lei marca a entrada na “[...] terceira fase da inclusão, entendida como a *adoção social do processo di inclusão*”. (MOLITERNI, 2006, p. 99, grifo do autor, tradução nossa)<sup>38</sup> Além disso, em se tratando da questão escolar não podem ser esquecidas as *Linee guide per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (Diretrizes para a inclusão escolar dos alunos com deficiência), do Ministério da Educação (MIUR) da Itália, um documento que reflete toda a legislação italiana e internacional relativa ao processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, propiciando um tratamento igualitário para todos aqueles que se matriculam na escola italiana.

### **A ESCOLA ITALIANA E A DEFICIÊNCIA: UMA INCLUSÃO CENTRADA NA FIGURA HUMANA**

Diante desse contexto, que reflete a mudança de paradigma – cultural e legislativa – em relação às pessoas com deficiência, o modelo de inclusão escolar dessa minoria social adotado na Itália tem como elemento central a figura humana do *insegnante di sostegno* ou, em língua portuguesa, o professor de apoio, instituída pelo DPR n.º 970, de 31 de outubro de 1975.<sup>39</sup> Este

---

35 Disponível em: <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/990171.htm>>. Acesso: 10 jun. 2015.

36 Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/1120399.shtml>>. Acesso: 10 jun. 2015.

37 Disponível em: <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/003281.htm>>. Acesso: 10 jun. 2015.

38 “[...] terza fase dell’integrazione, intesa come adozione sociale del processo di integrazione”. (MOLITERNI, 2006, p. 99)

39 Disponível em: <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970\\_75.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970_75.html)>. Acesso: 10 jun. 2015.

profissional trabalha como mediador do processo de inclusão e “[...] possui competências profissionais específicas para favorecer o melhor processo de inclusão escolar possível para o estudante com deficiência juntamente aos recursos humanos e profissionais da classe e de toda a escola”. (SPAVIER ALVES, 2013, p. 149, tradução nossa)<sup>40</sup>

Nesse sentido, é interessante recordar Moliterni (2007, p. 249) quando fala da eficácia da ação educativa, que deve ser conjunta de modo tal a envolver todos aqueles que operam neste contexto educativo, bem como suas competências profissionais. Essa ideia sobre a competência profissional é cada vez mais uma exigência dentro da estrutura escolar, pois o professor deve ser/estar preparado para responder às exigências do mundo contemporâneo, pois desse modo será um excelente mediador do processo ensino-aprendizagem.

Assim, o *insegnante di sostegno* possui competências para mediar as relações que se desenvolvem com e ao redor do estudante com deficiência. O sucesso escolar desse estudante requer uma relação de extrema confiança. Bombi e Scittarelli (1998) fazem uma análise sobre a relação professor-estudante, na qual a maior responsabilidade será do docente, no sentido de que esta figura terá que fazer uso das competências adquiridas durante seu processo de formação profissional, na qual devem estar presentes um modelo comportamental para a motivação dos estudantes baseado em quatro estratégias: a atenção focalizada, a relação, a construção da confiança e a satisfação. (KELLER, 1983 apud BOMBI; SCITTARELLI, 1998, p. 59) Esse processo relacional em uma chave de leitura pedagógica faz com que o professor, incluindo o *insegnante di sostegno*, assuma “[...] um papel essencial, exatamente por ser um mediador primário na ativação e regulação dos processos de aprendizagem”. (CARBONI, 2009, p. 27, tradução nossa)<sup>41</sup>

No caso dos processos inclusivos das pessoas com deficiência, o *insegnante di sostegno* assume esse papel de mediador, pois, como afirma Ianes (2004, p. 589), esse profissional “[...] ativa apoios e competências várias

---

40 “possiede attitudini e competenze professionali specifiche per favorire il migliore processo d’inclusione scolastica possibile per l’alunno in situazione di disabilità con le rimanenti risorse umane e professionali all’interno del gruppo classe e della scuola tutta”. (SPAVIER ALVES, 2013, p. 149).

41 “[...] un ruolo essenziale, proprio nel fatto d’essere un mediatore primario nell’attivazione e regolazione dei processi di apprendimento”. (CARBONI, 2009, p. 27).

na vida escolar de todos e que não se fecha em uma relação didática individual e separada com o estudante com deficiência”. Vale ressaltar, pois, que ele não pode ser considerado o profissional que irá milagrosamente resolver os problemas educacionais do estudante com deficiência, mas representa, sem dúvida, um recurso profissional importante porque, ao aplicar suas competências e habilidades, cria redes de comunicação com os diversos atores do território, a escola e a família e, assim, propicia uma efetiva inclusão desse sujeito. Para Trisciuzzi (1980 apud DI VITA; PEPI AMENTA, 1983), o professor curricular também poderia, com uma formação continuada, dar conta dos alunos com dificuldades, mas ter um professor a mais em sala de aula, com formação específica, representa um recurso humano essencial. Dessa forma, ele não deve ser visto como uma ameaça à autoridade do professor curricular, mas, sim, um parceiro/aliado que propõe um percurso inclusivo para todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e, assim, provoca uma mudança positiva na vida de todos, em especial para o estudante com deficiência ao garantir seu crescimento pessoal e seu sucesso escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseada em dispositivos legislativos e em uma dimensão cultural que legitima os direitos em favor da inclusão de pessoas com deficiência na escola, no mundo do trabalho e, por conseguinte, na sociedade de modo geral, a Itália é um exemplo de que as mudanças de paradigma são possíveis. É dentro dessa perspectiva de mudanças, alinhavada globalmente e costurada localmente, que se observa que essa inclusão escolar é pautada, basicamente, na figura humana do *insegnante di sostegno* e em suas relações com o estudante com deficiência, com os demais estudantes, professores e profissionais que atuam no espaço escolar, e a família. Assim, são mais de três décadas de efetiva inclusão escolar de pessoas com deficiência em um espaço coletivo que é (re)pensado a todo instante para que haja o respeito às diferenças e à diversidade humana, de modo que a escola seja o espaço de todos e para todos e assim deve manter-se.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, C. R. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- BAUMAN, Z. *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando Editore, 2005.
- BOMBI, A. S.; SCITTARELLI, G. *Psicologia del Rapporto Educativo*. La Relazione Insegnante-Alunno dalla Prescuola alla Scuola dell'Obbligo. Manuali e Monografie di Psicologia Giunti. Firenze: Giunti, 1983.
- CALDIN PUPULIN, R. *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Padova: Cleup, 2001.
- CANEVARO, A. Diversità e uguaglianza. In: CANEVARO, A et al. *Fondamenti di pedagogia e didattica*. Bari: Laterza, 1999, p. 57-89.
- CARBONI, Mauro. *Verso una dimensione pedagogica e formativa del movimento e dell'espressione gestuale*. In: DE ANNA, Lucia (a cura di). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle Scienze Motorie*. Milano: Franco Angeli, 2009, p. 27-58.
- DE ANNA, L. *Aspetti Normativi dell'Inserimento Sociale degli handicappati in Italia e all'Estero*. Roma: Tempinovi, 1983.
- DE ANNA, L. *Pedagogia Speciale*. I Bisogni Educativi Speciali. Milano: Guerini, 1998.
- DE ROSA, M. da G. *História da educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- DI VITA, A. M.; PEPI AMENTA, A. M. *L'Insegnante di Sostegno nella Scuola di Obbligo*. Educazione Nuova. Teramo: Giunti & Lisciani Editori, 1983.
- IANES, D. La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis – Rivista per la formazione nelle professioni educative*, n. 3, p. 589, sett./dic. 2004.
- ITALIA. Legge n. 118, del 30 marzo 1971. 1971a. Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/1300371.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. Legge n. 820, del 24 settembre 1971b. Disponível em: <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1820\\_71.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1820_71.html)>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. Legge n. 517, del 4 agosto 1977. Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. Legge n. 104, del 5 febbraio 1992. Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015
- ITALIA. Legge n. 17, del 28 gennaio 1999. Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/1120399.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. Legge n. 68, del 12 marzo 1999. Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/1120399.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015.

- ITALIA. Legge n. 320, del 8 novembre 2000. Disponível em: <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/00328l.htm>>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. Decreto del Presidente della Repubblica 31 luglio 1975, n. 970. Disponível em: <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970\\_75.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970_75.html)>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994. Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. Sentenza della Corte Costituzionale – 3 giugno 1987, n. 215. Disponível em: <<http://www.handylex.org/stato/s030687.shtml>>. Acesso: 5 jun. 2015.
- ITALIA. *La Costituzione della Repubblica Italiana*. Disponível em: <<http://www.governo.it/governo/constituzione/principi.html>>. Acesso: 5 jun. 2015.
- MIUR. *Le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: MIUR, 2009. Disponível em: <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274\\_09\\_all.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf)>. Acesso: 5 jun. 2015.
- MOLITERNI, P.; SERIO, N. Introduzione. In: MOLITERNI, P.; SERIO, N. (a cura di). *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione: "dal dire al fare"*. Milano: Gulliver, 2006. p. 9-13.
- MOLITERNI, P. Ordinamento giuridico e vita scolastica del disabile. *Dirigenti Scuola* – Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa. Disabilità, Integrazione e Competenza. Brescia, n. 2, p. 97-105, novembre/dicembre 2006.
- MOLITERNI, P. La strutturazione delle competenze in relazione al profilo della mediazione didattica. In: CANEVARO, A. (a cura di). *L'Integrazione Scolastica degli Alunni con Disabilità*. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana. Trento: Erickson, 2007.
- PAVONE, M. *Dall'Esclusione all'Inclusione*. Lo Sguardo della Pedagogia Speciale. Milano: Mondadori Università, 2010.
- ONU. Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo. 1948. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/itn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf)>. Acesso: 9 jun. 2015.
- SASSAKI, R. K. *Quantas pessoas têm deficiência?* 2001. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=101:q\\_uantas-pessoas-tem-deficiencia&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=101:q_uantas-pessoas-tem-deficiencia&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17)>. Acesso: 20 nov. 2011.
- SPAVIER ALVES, A. *Mediare tra le diversità: i processi inclusivi del bambino immigrato con disabilità nella Scuola Primaria*. Roma, 2013. Tesi (Dottorato Internazionale di Ricerca in Culture, Disabilità e Inclusione: Educazione

e Formazione) – Dipartimento di Scienze della Formazione per le Attività Motorie e lo Sport, Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, 2013.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso: 2 set. 2016. UNICEF. *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: UNICEF, 2007. Disponível em: <<http://www.unicef.it/doc/2034/publicazioni/convenzione-sui-diritti-delle-persone-con-disabilit.htm>>. Acesso: 2 jun. 2015.

UNIONE EUROPEA. 88/231/CEE: Decisão do Conselho de 18 de abril de 1988 que estabelece o segundo programa de acção comunitária a favor dos minorados (HELIOS). *Unione Europea: Eur-Lex*, 1988 p. 38-44. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:31988D0231>>. Acesso: 10 jun. 2015.

UNIONE EUROPEA. Parere del Comitato Economico e Sociale in merito alla “Proposta di decisione del Consiglio relativa all’ ulteriore sviluppo del sistema Handynet nell’ ambito della Decisão 93/136/CEE que estabelece o terceiro programa de acção comunitária a favor dos portadores de handicap” (HELIOS II 1993-1996). *Unione Europea: Eur-Lex*, 1994, p. 31-32. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:51994AC1306>>. Acesso: 10 jun. 2015.

UNIONE EUROPEA. Trattato di Amsterdam che modifica il trattato sull’Unione europea, i trattati che istituiscono le Comunità europee e alcuni atti connessi. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:11997D/TXT>>. *Unione Europea: Eur-Lex*, 1997, p. 1-144. Acesso: 10 jun. 2015.

UNIONE EUROPEA. Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. *Unione Europea: Eur-Lex*, 1999. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV:c11088>>. Acesso: 10 jun. 2015.

UNIONE EUROPEA. Il Consiglio europeo straordinario di Lisbona (marzo 2000): verso un’Europa dell’innovazione e della conoscenza. *Unione Europea: Eur-Lex*, [200-]. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=URISERV:c10241>>. Acesso: 10 jun. 2015.

UNIONE EUROPEA. Europa 2020: la strategia dell’Unione europea per la crescita e l’occupazione. *Unione Europea: Eur-Lex*, [201-]. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:em0028>>. Acesso: 10 jun. 2015.



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIFERENTES ETAPAS DE ENSINO: UM PEQUENO RECORTE DA REALIDADE VIVENCIADA EM NATAL/RN

LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS

## INTRODUÇÃO

O movimento em prol da educação inclusiva é considerado como uma ação política, cultural, social e pedagógica desenvolvida em defesa dos direitos de todos os alunos conviverem juntos, aprendendo e participando ativamente do ambiente escolar, sem qualquer tipo de discriminação.

Vem sendo reconhecido que situações de isolamento em classes e instituições especializadas provocam o enfraquecimento da convivência dos alunos com necessidades educacionais especiais com outras pessoas, que não sejam familiares, profissionais ali atuantes ou colegas com condições semelhantes à sua, reduzindo assim as suas possibilidades de avançar na construção das estruturas cognitivas e linguísticas.

Nesse sentido, as escolas regulares, que atuam com base numa orientação realmente inclusiva, constituem o meio mais efetivo para que possam se desenvolver, assim como para combater atitudes discriminatórias, para criar comunidades em que todos sejam bem-vindos e para contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva. (MITTLER, 2003)

A educação inclusiva tornou-se uma política que passou a ser aceita internacionalmente, em especial a partir de diversas iniciativas das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Banco Mundial e, também, de organizações não governamentais que contribuíram para um crescente consenso de que todas

as pessoas têm o direito de ser educadas em escolas comuns, independentemente de suas condições.

Tem sido debatida

[...] em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria de programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). (PACHECO; EGGETSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 15)

Os defensores da inclusão, portanto, baseiam-se na ideia de que, para incluir com sucesso na escola todos os educandos – inclusive os que apresentam altas habilidades /superdotação, déficits sensoriais, físicos, intelectuais, múltiplos, autismo, bem como transtornos do desenvolvimento – ela precisa se modificar. Tal mudança envolve o movimento de aceitá-los como são, com suas especificidades e necessidades educacionais, buscando ao mesmo tempo projetar, ajustar e aplicar programas e ações de maneira a melhor atendê-los. Aos poucos, vem sendo reconhecido o fato de que não se pode exigir que o aluno com necessidades educacionais se adapte às exigências escolares, mas, sim, que a escola se adapte às suas condições. (MARTINS, 2011)

No Brasil, nas últimas décadas, tem havido uma ampliação de referências aos alunos considerados como apresentando necessidades educacionais especiais, nos registros legais e também nos textos das políticas públicas, inclusive na Constituição de 1988. Esta, no que diz respeito ao campo da educação, registra o direito de todos os brasileiros receberem educação, preferencialmente no ambiente regular de ensino.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9384/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos, organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica aos que não conseguirem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino

fundamental, em virtude de suas deficiências, assim como a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 1996)

A política atual de Educação Especial numa perspectiva inclusiva visa assegurar aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento o direito de frequentarem a classe comum nos diferentes níveis de ensino. No que diz respeito à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 2/2001, há um reforço ao atendimento educacional “[...] em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2001, p. 3)

Em 2008, foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com essa convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis. Nessa perspectiva, o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Vem sendo reconhecido que o processo educacional inclusivo é árduo e contínuo, requerendo, também, políticas sociais que apontem para a melhoria das condições de vida e de atendimento educacional dos alunos que apresentam deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

## **ALGUNS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DIFERENTES ETAPAS DO ENSINO BÁSICO**

Várias pesquisas vêm sendo empreendidas, nos últimos anos, focalizando o tema, no país. Nesse momento, com base em uma pesquisa de cunho bibliográfico, vamos detalhar algumas investigações voltadas para analisar como vem se processando a educação inclusiva de pessoas com deficiência, desenvolvidas em escolas da rede pública de Natal/RN por mestrandos e doutorandos, integrantes da Linha de Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, sob nossa orientação, a partir de meados da década de 1990.

Dada à amplitude do tema, procuramos pontuar aspectos relativos apenas a quatro pesquisas voltadas para a educação de alunos com Deficiência

Intelectual (DI), numa perspectiva inclusiva, nos vários níveis do ensino básico.

- **Na educação infantil:**

Silva (2005, 2008), buscando conhecer com profundidade como ocorrem as interações entre crianças com Síndrome de Down<sup>1</sup> e as demais crianças, empreendeu uma pesquisa em uma escola municipal.

Para tanto, procurou analisar a situação de 48 crianças matriculadas em duas turmas dos níveis III e V, que tinham idade compreendida entre quatro e oito anos. Dessas, duas apresentavam DI, em decorrência da Síndrome de Down.

Para obtenção dos resultados da investigação, fez uso do método de Estudo de Caso, utilizando como instrumentos para construção dos dados a observação e a entrevista, dando voz às crianças que apresentavam Síndrome de Down e aos seus colegas. A observação foi realizada durante atividades empreendidas pelas crianças, tanto na classe, como em atividades extraclasse.

Constatou que as crianças com DI pesquisadas se mostravam felizes por estudar na escola, onde eram incentivadas a explorar o mundo que as cercava, ampliando suas experiências. As demais crianças que compunham as duas classes alvo da investigação gostavam de ajudar e de serem ajudadas, independentemente de quem era o colega que necessitava ou ministrava a ajuda. Em muitas ocasiões, observou que algumas crianças pensavam estar ajudando a colega com DI “[...] mas, na verdade, estavam realizando a atividade em seu lugar, evidenciando dessa forma uma atitude de superproteção” (SILVA, 2008, p. 167), reproduzindo, portanto, posturas comuns entre os adultos.

As interações entre elas, no entanto, ocorriam a todo o momento, seja por meio do incentivo dos colegas, seja através da superproteção, ou, ainda, da rejeição em função de algum comportamento indesejável da parte das crianças com DI. De maneira geral, isso as fazia avançar, por meio das trocas, das experiências interpessoais vivenciadas, do enriquecimento efetuado a partir da convivência com o outro, da ajuda e da cooperação

---

1 Síndrome de Down – condição decorrente de alteração do cromossomo 21, sendo considerada a patologia mais frequente associada à deficiência intelectual. (GUIDETTI; TOURRETTE, 1996; MARTINS, 2008)

no grupo, que lhes possibilitava, também, a construção do conhecimento e a sua constituição enquanto sujeitos.

A partir do estudo empreendido, destaca que os benefícios da inclusão escolar de crianças com DI na escola comum são amplos, aplicando-se também a todas que participam desse processo, pois o convívio com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais traz uma variedade de desafios, estímulos, modelos e oportunidade para todas.

Não podemos esquecer a relevância do trabalho das professoras no tocante ao incentivo às relações entre as crianças em classe e fora do ambiente da classe, desde a mais tenra idade. Isso decorria, em grande parte, da oportunidade que as professoras dessa escola tinham de participar de um trabalho efetivo de estudo e do acompanhamento pedagógico que recebiam na escola.

- **Ensino fundamental**

Pesquisando a respeito da visão do professor sobre o currículo de uma escola pública, com vistas a dar respostas educativas aos alunos com DI, Oliveira (2005) utilizando uma abordagem qualitativa, empreendeu uma investigação de caráter exploratório, com base num Estudo de Caso. Para obtenção dos dados, adotou alguns procedimentos: realizou entrevista com uma professora que apresentava alunos nessa condição e também uma pesquisa documental, tendo como fonte o Projeto Político Pedagógico da escola.

Constatou que a escola respeitava a Resolução Municipal 001/96, assegurando a redução do número de alunos por sala, pelo fato de ter uma aluna com deficiência matriculada, pois existiam, nessa turma, apenas 20 alunos, sendo uma com Síndrome de Down. No entanto, a instituição escolar estava cumprindo apenas “o papel de socializadora”, sem que houvesse um efetivo interesse dos profissionais ali atuantes de proporcionar à referida aluna um ensino de qualidade, pois não foram empreendidas adequações no currículo para atender ao seu processo de ensino-aprendizagem, nem oferecida uma atenção específica à mesma.

Percebeu, ainda, que havia falta de orientação e apoio à professora que recebia o educando com DI, a fim de que pudesse desenvolver um trabalho educativo adequado, centrado nas particularidades do educando, sendo visível a sua solidão, no contexto educacional.

Nesse sentido, destacou a importância da formação dos profissionais de ensino relativa à inclusão escolar, assim como de preparação e acompanhamento da comunidade escolar como um todo para que todos pudessem atuar com a diversidade do alunado, em decorrência do fato de que os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial têm direito à educação e esse direito precisa ser respeitado, através da oferta de um atendimento de qualidade.

- **Ensino médio**

Cavalcanti (2008), pesquisando a inclusão escolar de uma jovem com DI numa escola estadual, empreendeu um Estudo de Caso, utilizando como instrumento da investigação a observação e a entrevista semiestruturada, aplicada com a aluna, com sua mãe, quatro docentes e três profissionais atuantes na parte administrativa.

A partir dos depoimentos, foram percebidas críticas ao modo como a inclusão educacional vem sendo implementada na rede estadual do Rio Grande do Norte,

[...] evidenciando a submissão da escola às leis que preconizam a inclusão, sem que seja garantida, na prática, a efetivação deste projeto. Critica, também, a forma como as propostas inovadoras chegam às escolas, implicando nesse processo as ações governamentais, como sendo as que têm responsabilidade pelo processo educacional inclusivo. (CAVALCANTI, 2008, p. 232)

A autora, porém, tece algumas considerações, destacando a passividade da instituição escolar em relação à educação numa perspectiva inclusiva, querefletia posições conceituais arraigadas na dualidade educação especial x educação regular, tornando difícil a tomada de decisões que favorecessem o processo de inclusão.

A classe onde estudava a aluna com DI possuía 35 alunos,<sup>2</sup> com idade variando entre 15 e 20 anos, na qual as atividades pedagógicas eram desenvolvidas de forma igual para todos, imperando uma lógica de homogeneidade, pois os docentes ignoravam as necessidades pedagógicas da aluna com DI.

---

2 Nas escolas estaduais não existe redução do número de alunos, em decorrência da matrícula de um aluno com deficiência.

A visão dos mesmos recaía apenas sobre as limitações cognitivas da aluna, não havendo qualquer preocupação no tocante à realização de adaptação do ensino às suas condições e necessidades.

Ao procurar conhecer a percepção dos educadores sobre tais educandos, ficou evidenciado que se baseava numa

[...] concepção inatista-naturacionista da deficiência, a qual estabelece que, tanto o desenvolvimento psíquico humano, como o desenvolvimento da inteligência, marcados pelo comprometimento mental, são entendidos como algo estático e irreversível. Subjacente à compreensão conceitual que cada educador situou, ficou evidenciado que os sentidos explicitados nos seus depoimentos estavam inscritos dentro da mesma formação ideológica da exclusão, fato que, de certa forma, expõe o sentido que ainda hoje perpassa o imaginário social em relação à deficiência mental. (CAVALCANTI, 2008, p. 233)

Havia necessidade, também, de ações que favorecessem os relacionamentos interpessoais no meio escolar, pois, muitas vezes, a aluna com DI era alvo de brincadeiras de mau gosto dos colegas, o que a fazia permanecer sempre calada e à parte, na turma.

Em seu depoimento, a aluna deixou claro que se sentia muito excluída da vivência cotidiana, o que demonstrou ser a aceitação social da pessoa com deficiência, na escola, algo a ser cada vez mais incentivada, havendo necessidade de ações que favorecessem os relacionamentos no meio escolar, especialmente nessa faixa etária.

Necessário se fazia, ainda, a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com vistas a se tornar um meio para nortear, efetivamente, a ação educativa e avançar na estruturação e desenvolvimento de práticas inclusivas, bem como para incentivar a preparação e o acompanhamento dos professores, em processo.

- **Educação de jovens e adultos**

Dantas (2012) empreendeu um estudo, buscando conhecer as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com DI, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional. De maneira específica, buscou: analisar os

posicionamentos dos participantes diante da proposta de inclusão escolar; averiguar como era considerada a DI pelos participantes; avaliar como se desenvolvia o fazer pedagógico junto aos professores e alunos, definindo as práticas de ensino e aprendizagem; conhecer como se davam as relações interpessoais entre os participantes dos processos de escolarização.

A pesquisa envolveu um Estudo de Caso, que foi desenvolvido em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, situado na zona sul de Natal, sendo direcionada às turmas de primeiro ao quarto períodos, do turno vespertino (duas salas de aula), porque nesse período havia um número maior de alunos com DI.

Para a construção dos dados, foi utilizado inicialmente o questionário, aplicado junto a alunos com e sem DI, no intuito de fazer um levantamento prévio da situação e, posteriormente, escolher os sujeitos que foram entrevistados e observados, em sala de aula e em outros espaços da instituição escolar. As entrevistas foram realizadas no final da tarde, no intuito de não interromper o curso normal das atividades acadêmicas dos alunos, nem o processo de trabalho dos docentes e funcionários. A observação, por sua vez, foi realizada de maneira assistemática, sendo elaborado um diário de campo, com anotações das experiências vivenciadas.

Ao procurar conhecer os posicionamentos dos participantes sobre a proposta de inclusão escolar, a pesquisadora se deparou

[...] com uma situação completamente diferente, na qual a inclusão se apresenta aos entrevistados como um movimento ineficaz, que não dá conta do fim ao qual se destina, se constituindo em um mecanismo de exclusão, uma vez que, sob sua égide, os poucos direitos considerados legítimos são negados, como por exemplo, o direito à educação em salas ou instituições especializadas para pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual. Um espaço segregado, apropriado para essas pessoas é, na concepção de alunos e professores, o espaço ideal. Disto discordam os que têm deficiência [...]. (DANTAS, 2012, p. 251)

Para esses, apesar das dificuldades vivenciadas no ambiente escolar – que se evidenciavam na rotulação de incapacidade que lhe era atribuída, na visão existente de que são pessoas doentes, impossibilitadas de desenvolvimento afetivo e intelectual, que são eternas crianças, o que lhes imputava uma situação de isolamento – consideram que a EJA é o espaço

de escolaridade, que condiz com esse momento de vida, ou seja, é o lugar onde eles aprendem coisas de escola.

Nos discursos dos docentes ficou bastante claro o fato de que a maioria desconsiderava as condições sociais de aprendizagem, atribuindo aos alunos com DI toda a responsabilidade pelas suas dificuldades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Alguns os consideram como alunos educados, comportados, interessados, mas que não aprendem. No entanto não evidenciam qualquer movimento para se aproximar do aluno e buscar superar as dificuldades que apresentam.

As falas registradas e as observações desenvolvidas revelaram relações interpessoais que evidenciam o isolamento dos alunos com DI, envolvendo situações em que suas presenças são totalmente ignoradas, em que não se evidencia cordialidade, respeito, solidariedade e de consideração por eles, e, em alguns momentos, existem até certas ações de violência simbólica e concreta.

Isso vem “[...] tornando compreensíveis a insegurança, o retraimento, a resignação e o medo que relatam, colocando-se como condição e modo de relação interpessoal que prepondera, pautado no desrespeito, na intolerância, na descrença”. (DANTAS, 2012, p. 255)

Mesmo que alguns docentes e discentes que participaram da pesquisa tenham realizado críticas e repudiado a forma como essas relações se estabelecem, não existe evidência de qualquer posicionamento a respeito.

A observação das práticas pedagógicas, em classe, evidenciou: um ensino repetitivo, pouco criativo e sem significado, que resultava em desinteresse da turma, de maneira geral, assim como em indisciplina; a necessidade de preparação e de orientação aos professores para que pudessem desenvolver um trabalho educativo de qualidade, atendendo às necessidades de todos os alunos; necessidade de ações que favorecessem os relacionamentos no meio escolar, respeitando as diferenças.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

É importante, diante das investigações aqui sintetizadas, que se compreenda que a educação inclusiva, para ser verdadeiramente desenvolvida em qualquer etapa de ensino, requer a participação e o esforço de todos os que fazem a comunidade escolar.

Envolve um repensar das políticas, a quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas, uma reforma nas escolas em termos de currículo, de pedagogia, de avaliação, nas formas de agrupamento de alunos nas atividades de sala de aula, nos relacionamentos entre docentes e discentes, nos relacionamentos entre alunos e alunos discentes.

Para tanto, a comunidade escolar e, em especial, os professores precisam ser preparados de maneira a serem capazes de reconhecer e responder às necessidades dos seus alunos, sem distinções.

É imprescindível entender que a inclusão difere da simples matrícula ou da mera inserção física de um aluno com deficiência ou com outra necessidade educacional especial, numa escola regular.

A convivência num ambiente comum de ensino constitui-se no primeiro passo, mas concordamos com Vayer (1989, p. 61), quando afirma que não basta dar um lugar ao aluno “[...] no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que [...] participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra [...]”.

Esse educando precisa se sentir parte integrante do ambiente escolar, relacionando-se com os colegas, recebendo e exercendo influências; tendo identificação com o grupo; sendo ensinado, valorizado, cobrado a contribuir de forma compatível com as suas condições e, ao mesmo tempo, apoiado no que for necessário pelos docentes e pelos colegas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2/2001*. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Lei nº 9.384*, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

CAVALCANTI, A. M. L. A inclusão do aluno com deficiência mental no Ensino Médio: desafios da prática pedagógica. In: MARTINS, L. de A. R. *Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia, 2008. p.219-247.

DANTAS, D. de C. L. *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

- GUIDETTI, M.; TOURRETTE, C. *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1996.
- MARTINS, L. de A. R. *A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN, 2008.
- MARTINS, L. de A. R. *Fundamentos em Educação Inclusiva*. Natal: EDUFRN, 2011.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, É. S. de. *Currículo e diversidade: um olhar sobre a inclusão de alunos com síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SILVA, K. S. de B. P. *O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio do Norte. Natal, 2005.
- SILVA, K. S. de B. P. O papel das interações no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down. In: MARTINS, L. de A. R. *Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia, 2008. p.143-171.
- VAYER, P.; RONCIN, C. *A integração da criança na classe*. São Paulo: Manole, 1989.



# SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS (RE)TRATADOS NA UNIVERSIDADE

JACIETE BARBOSA DOS SANTOS

## INTRODUÇÃO

Pensar a temática “saberes e práticas inclusivas” sugere reflexões sobre como tem se constituído o processo de inclusão educacional, articulando conhecimentos teóricos e práticas sociais, frente aos desafios da formação para acolher a diversidade humana, sobretudo a manifestada pela condição de deficiência. Esta, em geral, requer condições de acessibilidade, em suas diferentes dimensões, para compensar e/ou transformar Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em possibilidades de aprendizagem.

Ao debruçarmos sobre as questões pertinentes ao tema dessa mesa de diálogo, optamos por iniciar pelos conceitos dos vocábulos nela explícitos: o primeiro termo saberes (2001, p. 2372), oriundo do verbo saber, etimologicamente do latim *sapere*, implica em “ter conhecimento; ficar ou permanecer informado; possui conhecimentos determinados; suspeitar com alguma certeza sobre; possuir capacidade para; expressar habilidade de sabedoria ou erudição”; o segundo termo, práticas (2001, p. 1595), é um vocábulo de vários usos e significados. Usualmente traduzo por “oposto da teoria”, apesar de também lhe ser complementar. A prática é a ação que se desenrola com a aplicação de certos conhecimentos. Por exemplo: “Tenho todos os conhecimentos teóricos necessários, mas ainda não sou capaz de levá-los à prática com êxito”. Uma pessoa prática, por outro lado, é aquela que pensa e atua de acordo com a realidade e que persegue um fim útil; e o último vocábulo, inclusiva, é uma adjetivação do verbo incluir,

ou seja, trata-se do “ato ou efeito de incluir”, contrário ao termo exclusão (2011, p. 1282), que significa: “ato de excluir”. Portanto, incluir implica em “pôr para dentro de, juntar(se) a, introduzir-se” e excluir “pôr de lado, afastar, deixar para fora”. Numa rápida análise conceitual desses vocábulos, verificamos que só pode ocorrer a inclusão quando algo ou alguém foi anteriormente excluído, ou seja, posto para fora. Se algo ou alguém não foi deixado de fora – excluído – não haverá necessidade de colocá-lo para dentro, de transformá-lo em “incluído”.

A reflexão sobre os significados desses termos, conjuntamente, leva-nos a percepção de que saberes e práticas são conceitos dialéticos, tanto quanto inclusão e exclusão. Contraditoriamente, pesquisas e estudos evidenciam o oposto, ou seja, os saberes produzidos sobre Educação Inclusiva se distanciam das práticas educativas, sobretudo, por conta das condições sociais objetivas que determinam a exclusão e evidenciam, permanentemente, a necessidade de inclusão.

De modo geral, estudos realizados sobre essa temática revelam que existe certo descompasso entre saberes e práticas inclusivas, considerando que os “ditos saberes”, em grande medida, aparece referenciado nos documentos legais, nacionais e internacionais, que fundamentam a proposta de Educação Inclusiva, enquanto que as práticas aparecem em relatos de pesquisas descritivas, muitas vezes distanciadas das prerrogativas desses documentos que ainda carece de ser legitimado no sistema educacional brasileiro. Tendo em vista que tais estudos são oriundos dos estudos acadêmicos produzidos no contexto de formação universitária, consideramos relevante tecer uma reflexão sobre como tem se constituído o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência na própria universidade.

## **SABERES SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Pesquisas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na formação universitária são recentes no Brasil. Os resultados dos primeiros trabalhos sobre a temática surgiram em 1998 com os estudos de Moreira<sup>1</sup> (1998).

---

1 Laura C. Moreira inaugurou a temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no âmbito das pesquisas educacionais no Brasil e tem fomentado esse debate por meio da publicação de inúmeros trabalhos.

Até a década de 1980, e essa seria uma das explicações para o fato, estudantes com deficiência não contavam com garantia de acesso, sequer, ao ensino fundamental. Isso em termos legislativos, visto que algumas instituições educacionais de vanguarda, em diferentes regiões do Brasil, gestaram processos de escolarização de alunos com deficiência, independente de determinações legais, conforme apontam alguns registros de pessoas com deficiência que conseguiram acessar o ensino superior muito antes da implementação de Políticas Públicas de Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro, a exemplo de Ligia Assumpção Amaral<sup>2</sup> que vivenciou a formação universitária numa época em que tal questão não estava em pauta.

É importante ressaltar que as universidades, como todas as instituições educacionais, em princípio, devem oferecer as condições necessárias para promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência, visto que estas contam com direitos constitucionais, fato relevante que não pode ser ignorado, especialmente pelas instituições públicas de ensino superior. Todavia, mesmo diante da grande invisibilidade institucional, tais estudantes já integram a paisagem universitária atraindo olhares, pois a deficiência não passa despercebida, como afirma Amaral (1995, p. 112): “[...] muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito [...]”.

Nesse cenário, cabe questionar: Como se tem constituído as trajetórias de estudantes com deficiência incluídos na universidade e em que medida tais trajetórias apresentam práticas sociais referenciadas pela Educação Inclusiva? Para refletir sobre tal problemática traremos alguns dados de parte dos resultados da pesquisa Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade.<sup>3</sup> A investigação foi realizada em Salvador-BA, no período entre 2009 a 2012, em uma universidade pública federal.

No que tange a inclusão educacional no contexto universitário, cabe destacar que a universidade, como todas as instituições presentes numa

---

2 Autora reconhecida na área de Educação Especial, relatou muitas passagens da sua trajetória na universidade na obra *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. (AMARAL, 2004)

3 Trata-se de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cuja tese foi aprovada em 27 de março de 2013, sob a orientação da profa. dra. Luciene Maria da Silva.

sociedade contraditória, reproduz contradições, por formar o indivíduo, em geral, para se adaptar à estrutura social existente e, conseqüentemente, reproduzir práticas que encaminham à regressão. Porém, simultaneamente essa instituição pode também contribuir com a crítica, ao apontar a possibilidade de emancipação por meio da formação, que, na perspectiva de Adorno (2006), não suporta conviver com a violência nem com a injustiça social.

O avanço da legislação nacional e internacional em relação a inclusão educacional evidencia que caminhamos para conquista de direitos das pessoas com diferença/deficiência. Todavia, esse avanço parece não ter sido ainda suficiente para reduzir a indiferença das instituições. Estas, quase sempre, permanecem inalteradas face às necessidades especiais de estudantes com diferença/deficiência obrigados a se adaptar à indisponibilidade de recursos e de suportes essenciais para compensar e/ou transformar determinadas limitações que podem interferir no desempenho acadêmico devido à omissão das condições de acessibilidade proposta pelo “Desenho Universal”.<sup>4</sup>

Vale ressaltar que a trajetória da educação de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro vai da falta de atendimento educacional, passando pela consolidação da educação especial enquanto subsistema de ensino, até chegar à proposta de educação inclusiva. Nesse trajeto muitas barreiras foram derrubadas, mas algumas ainda carecem de muito enfrentamento, dentre as quais o preconceito em relação aos estudantes com deficiência. A discussão acerca da formação em relação a inclusão educacional ganhou mais fôlego a partir da década de 1990, principalmente na área de educação, devido à pressão dos movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência e a publicação de documentos de Políticas Públicas de Educação Inclusiva, entre os quais cabe destacar: a Declaração de Salamanca (1994); as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

De acordo com Ainscow (2009, p. 19) a inclusão educacional deve estar sempre atrelada aos “valores inclusivos referentes à igualdade, à

---

4 Trata-se de “uma concepção de espaço, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confiável, constituindo nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade”. (BRASIL, 2004)

participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito”. Comunga-se, nesse estudo do princípio de pensar a inclusão educacional na perspectiva dos valores humanos, salientando que a construção de tais valores, na formação, deve ter início desde a primeira infância, como sugere Adorno (2006). Posto que uma educação voltada para formação de valores humanos implica na possibilidade do reconhecimento de si mesmo e do outro como indivíduos, invariavelmente, pertencentes ao universal humano, cúmplices de direitos e deveres comuns, necessários a uma vida digna.

Dessa forma, para que a inclusão educacional se dê de fato, é preciso ocorrer a identificação entre os indivíduos, advinda da certeza de pertencimento de todos os homens e mulheres ao universal humano, capaz de incorporar cada particular (diferente) como parte imprescindível da diversidade humana. Do contrário, os “valores inclusivos” sugeridos por Ainscow (2009) caem por terra, pois tendem a sucumbir diante das ciladas impostas por processos de socialização excludentes, aos quais somos constantemente submetidos. Tais valores, cabe salientar, são similares aos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que devem ser incorporados por todos, independentemente de qualquer proposição educacional específica. O qualificador “inclusivo” talvez seja apenas uma redundância para lembrar o quanto se está afastando da humanidade que compõe cada um em função da impossibilidade de se ter experiência e refletir sobre si mesmo e sobre o outro. Por outro lado, reafirmar a necessidade de exercitar esses valores é também mais uma forma para expressar o desejo por uma vida mais digna e denunciar o clamor por justiça social.

As conquistas advindas das Políticas de Educação Inclusiva, da expansão do ensino superior e das ações afirmativas nas universidades simbolizam, antes de tudo, pelo que se pode notar, uma discriminação positiva e meritória de combate à discriminação social negativa produzida pelas instituições educacionais, tradicionalmente permissivas em contribuir na legitimação das desigualdades sociais. Na contemporaneidade, os discursos de inclusão apontam para Direitos Humanos negados ao longo da história, mas as práticas sociais transitam entre a luta pela efetivação desses direitos e a invisibilidade institucionalizada de negação social da condição de diferença/deficiência, evidenciando contradições dentro da própria formação.

Embora, a universidade esteja imersa em um processo de gestação de uma mentalidade inclusivista, mesmo por força da legislação vigente, é preciso (re)pensar os limites e as possibilidades de assegurar a inclusão de pessoas com diferenças/deficiências no contexto universitário. Ao refletir acerca dos processos de inclusão educacional no contexto universitário, alguns questionamentos carecem de esclarecimentos: Como tem se constituído as práticas inclusivas nas trajetórias de estudantes com deficiência incluídos na universidade?

### **RETRATANDO PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

A fragilidade de dados em relação à identificação do acesso e da permanência do público de estudantes com deficiência em instituições educacionais é um problema grave, merecedor de atenção porque a comprovação de dados na estatística de matrícula tem fortes implicações na destinação orçamentária de recursos determinados ao cumprimento das Políticas de Educação Inclusiva. Não se pode desconsiderar também o fato de que a identificação do acesso das pessoas com deficiência nas instituições educacionais é recente. Antes da década de 1990, elas eram desestimuladas e/ou impedidas de frequentar as escolas regulares e, quando eram identificadas, geralmente estavam matriculadas nas instituições de Educação Especial, que funcionavam como um subsistema na Educação Comum. Portanto, na opinião de Amaral (1995, p. 26), “a existência de uma ‘política’ de despistamento, oculta nas franjas de parâmetros estatísticos ou de naturalização dos fenômenos”, serviu para reforçar a negação social da pessoa com deficiência na sociedade.

É importante ressaltar que a invisibilidade de estudantes com deficiência na universidade não é privilégio da instituição investigada. Essa situação também se revelou em outros estudos realizados por pesquisadores de diferentes instituições universitárias do Brasil, denunciado por Castro e Almeida (2010, p. 10) como “um enorme descaso por parte de algumas universidades ao identificar alunos com deficiência”. Parece que a invisibilidade das pessoas com deficiência é uma ação reproduzida pelas universidades, muito comum no Brasil, uma vez que a identificação de pessoas com deficiência sempre foi relegada para segundo plano. Em relação

à identificação de pessoas com deficiência nas instituições educacionais, o censo escolar, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em todos os segmentos de ensino, vem tentando aprimorar as formas de levantamento de dados, pois as informações disponíveis parecem carecer ainda de critérios de identificação mais elaborados, similar ao que ocorre nas universidades. O cenário encontrado ao caracterizar a universidade investigada parece confirmar como processos internos e externos à instituição produzem condições desfavoráveis à inclusão de quem vive a condição de deficiência no contexto universitário. Do exposto, parece relevante aprofundar a análise na dimensão atitudinal da acessibilidade, descrevendo as trajetórias de estudantes que já atravessaram metade do seu percurso de formação na instituição investigada.

As trajetórias de estudantes com deficiência na universidade investigada parecem demarcadas pela contradição entre o sentimento de pertencimento – conquistado no acesso por meio da aprovação no vestibular, após inúmeras lutas empreendidas nos segmentos que antecedem a formação universitária – e o sentimento de frustração, diante da omissão em relação à acessibilidade em suas diferentes dimensões. Trata-se de uma indiferença velada, tanto nas relações sociais entre os colegas, professores e gestores com estudantes com deficiência, quanto na indiferença da universidade em relação ao atendimento das NEE, fundamental ao desempenho acadêmico de pessoas que vivem a condição de deficiência e que, quando negadas, podem acentuar ainda mais a falsa percepção, historicamente construída, de que a deficiência é um impedimento à formação universitária.

Durante a coleta de dados da pesquisa foi possível selecionar a trajetória de seis estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação presencial, por meio de entrevistas, no primeiro semestre de 2011 (entre março e julho). Dos 18 estudantes que se disponibilizaram participar da pesquisa, foi possível selecionar seis que estavam dentro das condições previstas para o estudo (ter atravessado metade da formação universitária e autorizar gravação da entrevista em áudio). Os entrevistados aparecem discriminados no Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil de estudantes com deficiência na universidade

<b>NOME</b>	<b>DEFICIÊNCIA</b>	<b>ÁREA/ CURSO</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>EST. CIVIL</b>	<b>ORIGEM ESCOLAR</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
Adélia	D. Física	I / Arquitetura	Fem.	34 anos	Solteira	Pública	ADDFDF34
Janaina	D. Auditiva	III / Administração	Fem.	26 anos	Solteira	Pública	JAFDA26
Elvis	D. Visual	III / BI Humanidade	Mas.	49 anos	Casado	Pública	ELMDV49
Leonardo	D. Múltipla	III / Humanidade	Mas.	27 anos	Solteiro	Privada	LEMDVF27
Tiago	D. Auditiva	III / Administração	Mas.	23 anos	Solteiro	Privada	TIMDA23
Samuel	D. Visual	I / Eng. Sanitária	Mas.	24 anos	Solteiro	Privada	SAMDV24

Fonte: Elaboração do autor.

No Quadro I constam informações acerca da caracterização do perfil dos participantes dessa pesquisa, identificados com os respectivos codinomes: Adélia, Janaina, Elvis, Leonardo, Tiago e Samuel. Na seleção da amostra, considerou-se pertinente também a possibilidade de ter uma representação equilibrada, tanto em relação ao gênero quanto ao tipo de deficiência. Portanto, na composição da referida amostra constam: a) em relação à origem escolar: três estudantes oriundos da rede pública e três da rede privada; b) referente ao gênero: duas pessoas do sexo feminino e quatro do sexo masculino; c) em torno do tipo de deficiência: dois com deficiência visual, dois com deficiência auditiva, um com deficiência física e um com deficiência múltipla, manifestada por limitações física e visual, identificada pela instituição no processo seletivo do vestibular como deficiência visual e, na matrícula, como deficiência física.

De modo geral, conforme dados apresentados no Quadro 1, é possível visualizar a preponderância do gênero masculino no universo dos entrevistados, aspecto divergente ao verificado<sup>5</sup> na pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), publicada em 2011, que evidenciou a predominância do gênero feminino no universo de estudantes das universidades federais do Brasil, fato capaz de fazer pensar a relação entre deficiência e gênero na formação de estudantes com deficiência. A faixa etária desses estudantes varia entre 23 a 49 anos, demonstrando provavelmente que o ingresso mais tardio desse público no ensino superior, deu-se em função das dificuldades enfrentadas

5 Quadro de identificação da permanência de estudantes com deficiência na universidade investigada, em que constam 17 do sexo feminino e 25 do masculino.

nos processos de escolarização antes da entrada na universidade. Esse dado também não corresponde à pesquisa da Andifes (2011), cuja análise indicou a supremacia de estudantes jovens nas universidades federais do Brasil.

Dentro do grupo de participantes, cinco se declararam solteiros e um casado. É importante destacar as dificuldades impostas pelas condições objetivas do contexto social vigente, produzidas historicamente, que permanecem impeditivas na construção de relacionamentos afetivos em função da negação das diferenças, principalmente daquelas resultantes da condição de deficiência. Outro dado relevante, revelado no Quadro 1, refere-se ao fato de todos os entrevistados terem estudado em escolas regulares, evidenciando que tanto o acesso quanto a permanência desse público na universidade se encontram diretamente relacionados às possibilidades de inclusão educacional propiciadas em segmentos anteriores ao ensino superior.

Dos seis entrevistados, três são oriundos de escolas públicas e três de escolas privadas, todavia, cabe destacar que maioria dos estudantes com deficiência identificados na instituição são oriundos de escolas públicas, expressando o papel de destaque da escola pública na inclusão educacional. Esse dado pode evidenciar também a relação tênue entre deficiência e pobreza, considerando que alunos de escola pública, em geral, pertencem às classes C, D e E (com renda familiar de até três salários mínimos). Ademais, os entrevistados evidenciaram dificuldade em minimizar lacunas referentes à ausência das diferentes dimensões da acessibilidade, muitas das quais implicam em investimentos de ordem financeira, que podem abrandar dificuldades e/ou impedimentos em relação à inclusão.

Na análise das trajetórias, deteve-se o olhar investigativo nas percepções sobre a inclusão educacional e/ou nas marcas do preconceito na universidade. Uma vez que se partiu do pressuposto de que estudantes com deficiência incluídos na universidade são vitimados pelo preconceito, nas narrativas foram selecionados alguns fragmentos de fala que retratam atitudes de discriminação, resultante do preconceito, bem como, possíveis configurações para a inclusão na formação universitária, supostamente contrária ao preconceito.

Na trajetória de Adélia,<sup>6</sup> emerge, de forma subliminar, a omissão da formação em relação à condição de deficiência na instituição investigada. Indagada se já havia vivenciado alguma situação de discriminação em função da condição de deficiência na universidade a estudante negou, contudo, quando a entrevista foi concluída e o gravador desligado, Adélia teve um lapso de lembrança e revelou:

*Tem um fato interessante que gostaria de registrar. Eu quero te contar: Quando eu entrei na residência já era incluída automaticamente a bolsa alimentação. A primeira vez que eu entrei no restaurante universitário chegou um rapaz, estudante, eu não sei nem de que curso ele era. Ele perguntou se eu era caloura e de que curso eu era e eu respondi que era de arquitetura. Você vai conseguir desenhar com esse problema nas mãos. Eu respondi: Você quer que eu faça o que? Que eu vá pedir esmola é? Porque a pessoa que tem deficiência não pode trabalhar em escritório, porque tem que ser um trabalho medíocre, porque não pode ser um curso de arquitetura?. (ADDFDF34)*

A declaração revela como o preconceito em relação à condição de deficiência, invisibilizada na formação, emerge no contexto da universidade, indicando a necessidade da instituição investigada visibilizar condições de acessibilidade para pessoas com deficiência, pois na medida em que tais informações são disseminadas na formação, situações dessa natureza podem ser minimizadas.

A falta de apoio da instituição na trajetória de Janaina,<sup>7</sup> sobretudo no início do curso quando foi reprovada em uma disciplina, levou-a, inclusive, a questionar: “Será que eu vou conseguir aprender? Será que eu vou chegar ao final desse curso? Será que eu realmente mereço estar nessa universidade?” (JAFDA26) Contraditoriamente, nesse mesmo contexto Janaina teve a oportunidade de conhecer pessoas de outros cursos, dado o envolvimento em projetos

---

6 Adélia é identificada nas citações pela sigla “ADDFDF34” que caracterizam seu perfil: AD são as iniciais do codinome Adélia; F identifica que a estudante é do sexo feminino; DF indica que ela apresenta deficiência física e o número 34 revela a idade dela no período da entrevista.

7 Janaina é identificada nas citações pela sigla “JAFDA26” que caracterizam seu perfil: JA são as iniciais do seu codinome; F identifica que a estudante é do sexo feminino; DA indica que ela apresenta deficiência auditiva e o número 26 revela a idade dela no período da entrevista.

de extensão. A experiência com os colegas cotistas possibilitou o reconhecimento e a percepção das contradições decorrentes dos processos de marginalização e/ou segregação que eclodem em contextos marcados pela exclusão social, também presentes na formação universitária:

*Depois que fiz amizade com meus colegas cotistas, percebi que o problema é de base mesmo, por que a base é o fundamento de tudo, a base escolar é o fundamento de tudo, então infelizmente nossa formação foi diferente dos colegas que sempre estudaram em colégios bons e por isso tem facilidade em todas as matérias. Então hoje eu sei o porquê de minha dificuldade e parei de ficar preocupada com relação a isso, pois realmente, no início, eu só pensava que era por causa de meu problema. (JAFDA26)*

Na trajetória de Elvis<sup>8</sup> as marcas do preconceito aparecem por meio de práticas sociais instituídas e/ou de atitudes que, sutil e/ou explicitamente, insistem na negação e/ou invisibilidade das NEE relativas à condição de deficiência. O estudante evidenciou em sua narrativa como identifica tais marcas:

*[...] percebo muitas vezes uma espécie de discriminação que é a partir do silêncio. Eu vou caminhando numa determinada direção; percebo que tem muitas pessoas caminhando e elas se afastam. Ou seja, desviam, digamos... de 10 pessoas, eu sei que umas 5, 6, ou 7 fazem isso. Aí, depois, às vezes até aparece uma pessoa que vem no sentido contrário para me ajudar. (ELMDV49)*

A discriminação pelo silêncio, percebida por Elvis, retrata a frieza nas relações existentes traduzida na indiferença diante daqueles socialmente considerados mais frágeis. Ciente da situação, o estudante resolveu fazer enfrentamentos – de se expor – no começo de cada semestre, no início da primeira aula de cada disciplina, passou a solicitar aos docentes três ou quatro minutos para fazer seu pronunciamento, no qual falava:

*Eu me apresento ao professor, me apresento à turma e eu passo algumas dicas de como vai ser aquela convivência comigo durante o semestre.*

---

8 Elvis é identificado nas citações pela sigla “ELMDV49” que caracterizam seu perfil: EL são iniciais de seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino; DV indica que ela apresenta deficiência visual e 49 revela a idade dele no período da entrevista.

*Ou seja, é uma informalidade, mas se hoje eu tenho 05 disciplinas e já falei pra 05 turmas, com 40 alunos em média. Eu acho que é um ganho interessante porque eu já falei disso, nesse semestre, pra 200 alunos e cinco professores. Então muitos deles são completamente alheios à questão da inclusão, eles não sabem o que é inclusão, eles têm noção do ponto de vista teórico, do ponto de vista do que a imprensa fala, mas no traquejo, sala de aula, 99% ignora. E eu percebo que muitos deles, às vezes, até dizem assim: – seria bom que eu tivesse em algum momento para saber lidar com esses estudantes, mas esse é um problema que a instituição precisa resolver. Eu não sei como a instituição trata os professores, a maioria deles é completamente ocupado, mas eu percebo também que a maioria dos professores são muito receptivos e, muitas vezes, não faz mais por conta das suas próprias condições de trabalho. (ELMDV49)*

A atitude individual de Elvis em romper o silêncio relacionado à sua invisibilidade na instituição, que ainda permanece indiferente à sua presença, apesar dele já ter cursado mais de metade da formação, evidencia lacunas da universidade em relação à inclusão educacional de estudantes com deficiência, mas também possibilidades de enfrentamento que pode ser configurada como uma situação de inclusão.

Na trajetória de Leonardo<sup>9</sup> verificamos a valorização da universidade como espaço de formação favorável à democratização de oportunidades de acesso ao conhecimento, ao debate acadêmico e à profissionalização necessária à realização de todas as pessoas, portanto, propício à inclusão. Considera ter conseguido acessar essa formação quando explica:

*[...] se há algo marcante aqui, mais do que na sala de aula é isso que ocorre fora da sala de aula entre os colegas, no qual se discute, se debate política, cultura e educação e às vezes eu aprendo mais fora de aula participando desses movimentos, participando de palestras debatendo o ser humano, os problemas humanos do que às vezes na sala de aula, uma aula teórica. Isso é marcante na universidade. (LEMMDM27)*

---

9 Leonardo é identificado nas citações pela sigla “LEMMDM27” que caracterizam seu perfil: LE trata-se das iniciais do seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino; DM indica que ela apresenta deficiência múltipla e 27 revela a idade dele no período da entrevista.

Tiago<sup>10</sup> supunha, ao declarar – com muito receio – a condição de deficiência auditiva, que a universidade pudesse oferecer melhores condições de acessibilidade para favorecer seu aprendizado. Todavia, a autodeclaração, que custou a ser assumida, não mudou em nada o tratamento dispensado pela instituição. Ele afirma nunca ter sido procurado por qualquer setor para saber se ele precisava ou não de algo. Ele assume também nunca haver buscado a instituição para cobrar providências em relação às suas NEE. Todavia, esse estudante narrou uma experiência que considera importante para sua inclusão na universidade:

*Estou pegando uma matéria, inclusive, que o professor recomenda um livro e é até mais fácil se guiar, se você falar, se você não tiver alguém que te ajude na aula, você pode se guiar... pegar o livro e se guiar pelo livro também é uma forma de compensar. (TIMDA23)*

A posição de Samuel<sup>11</sup> em relação a inclusão de pessoas com deficiência na universidade aparece perpassada pela experiência com colegas:

*[...] antes eu via meus colegas como pessoas excessivamente competitivas, frias, insensíveis, e hoje eu já vejo como alunos que buscam excelência; cada um quer ser o melhor mesmo, cada um quer ser o mais visto pelos professores, quer trabalhar na melhor iniciação, no melhor laboratório, é algo humano, não é algo comigo mesmo. Eu via todos aqueles problemas porque eu tinha uma deficiência, eu era o diferente, mas não era o pensamento certo. Hoje eu vejo como algo de cada um mesmo, cada um quer buscar o melhor mesmo aqui na universidade, é natural [...] Até uma insensibilidade quando eu sinto, eu vejo como uma oportunidade de adaptação, de fortalecimento, o professor que seja um pouco rude, um pouco grosso, eu já penso de forma diferente, ele talvez queira me incitar a ser mais sério, ou que não me abale tanto emocionalmente com a agressividade dele. (SAMDV24)*

A adaptação na universidade leva Samuel a duvidar das próprias percepções, até negá-las por resultar da sua visão enquanto pessoa com deficiência.

---

10 Tiago é identificado pela sigla “TIMDA23” que caracterizam seu perfil: TI são as iniciais do seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino; DA indica que ele apresenta deficiência auditiva e o número 23 revela a idade dele no período da entrevista.

11 Samuel é identificado nas citações pela sigla “SAMDV24” que caracterizam seu perfil: SA são as iniciais do seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino; DV indica que ele apresenta deficiência visual e o número 24 revela a idade dele no período da entrevista.

Talvez porque a experiência de quem vive a condição de diferença/deficiência, por mais forte que sejam os mecanismos de adaptação e as marcas do preconceito, expressam sempre o desejo interno da alteridade. Esse desejo extrapola a busca de possíveis aliados na defesa pela inclusão:

*[...] eu vejo essa sua pesquisa como um avanço porque era algo que poucas pessoas tinham tanto interesse e hoje já é algo mais comum, que a mídia divulga, as pessoas comentam mais a respeito dessa inserção, o número de estudantes com deficiência é maior hoje, a minha perspectiva é otimista quanto à universidade. (SAMDV24)*

As expectativas em relação às possibilidades dessa pesquisa ser porta-voz para denunciar as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência no contexto universitário e, ao mesmo tempo, anunciar pistas para reflexão e possíveis ações direcionadas a uma inclusão educacional digna, ficou latente na narrativa de todos os entrevistados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizar é relevante destacar que a pesquisa evidenciou limites e possibilidades de inclusão educacional na universidade no que tange aos saberes e as práticas inclusivas no segmento de ensino superior. A fragilidade de dados em relação à identificação do acesso e da permanência de estudantes com deficiência é uma das práticas presentes nas universidades, merecedora de atenção, especialmente por parte dos gestores. Fato constatado no momento da coleta de dados da pesquisa, quando se verificou a existência de estudantes com deficiência não identificados pela instituição e/ou identificados de forma equivocada, porque tanto no processo seletivo quanto na matrícula, a identificação mostra-se limitada por reduzir a declaração somente a três modalidades – deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física – como se elas não pudessem co-ocorrer. Desse modo, estudantes com deficiência múltipla, deficiência intelectual, surdocegueira e transtornos globais do desenvolvimento/autismo são impedidos de se identificar, contrariando os saberes determinados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que garantem o acesso de alunos/estudantes inclusos nessas modalidades, bem como nas institucionalmente identificadas.

É importante enfatizar que a destinação de recursos nas instituições públicas, provenientes das Políticas Públicas de Educação Inclusiva e de Ações Afirmativas, depende da identificação comprovada da presença desse público nas respectivas instituições. Quando uma instituição não apresenta critérios consistentes de identificação desse público há, quase sempre, possibilidades de sonegação de serviços voltados à acessibilidade e à inclusão educacional. Com relação às questões de acessibilidade, foi possível observar inúmeros problemas que contrariam as orientações técnicas para a organização de espaços de convivência coletiva, em termos da garantia do princípio da equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência, conforme prerrogativas do Desenho Universal. Em contrapartida, cabe ressaltar que identificamos iniciativas que visam à inclusão educacional na instituição investigada por meio de algumas ações pontuais desenvolvidas por docentes, funcionários e estudantes, especialmente daqueles vinculados ao grupo de pesquisa que investiga questões relacionadas à educação e diversidade. Contudo, tais ações ainda carecem de ser visibilizadas pela instituição como um todo, principalmente pelos próprios estudantes com deficiência incluídos nesse contexto que não são devidamente informados, inclusive muitos ignoram a existência destas ações.

No que diz respeito às percepções sobre a inclusão educacional, a posição dos entrevistados é unânime: todos são favoráveis à proposta de educação Inclusiva no ensino superior. Entretanto, duvidam da efetividade desta proposta ao contrastar os princípios legais dos documentos que sustentam as políticas inclusivistas e as ações afirmativas com as práticas sociais vivenciadas por eles no cotidiano da formação universitária. Tais práticas, segundo os entrevistados, podem até inviabilizar a inclusão educacional na universidade, notadamente para quem vive a condição de diferença/deficiência. Todavia, é importante ressaltar que o fato da universidade investigada aceitar participar dessa pesquisa já evidencia uma perspectiva inclusiva, considerando que no início desse estudo havia o interesse em investigar duas instituições e a outra universidade selecionada se negou a participar da pesquisa.

De modo geral, as trajetórias analisadas expressam os efeitos da invisibilidade da condição de deficiência aceita de modo indiferente pela maioria das pessoas que habitam o contexto da formação universitária. Adaptação

parece ser a palavra de ordem para esses estudantes permanecerem na universidade. Nesse aspecto, é importante salientar que a adaptação é necessária à formação, mas não deve levar o indivíduo a sacrifícios e/ou sofrimentos desnecessários. Quando o sacrifício não contrapõe indivíduo e comunidade não há sacrifício, porém o oposto implica em crueldade. É evidente que a formação requer algumas renúncias, se não se tem disciplina, não se pensa. O sacrifício é regressivo se não trás autonomia ao indivíduo, sobretudo no contexto de formação universitária. Todavia, os indivíduos das seis trajetórias analisadas parecem ter compreendido a necessidade de adaptação e, ao mesmo tempo, de resistência aos sacrifícios regressivos. Apesar das dificuldades enfrentadas no percurso, eles permaneceram e abriram espaços no processo de formação. Daí a necessidade da formação trilhar caminhos emancipatórios, contrários à rigidez que impede a experiência entre indivíduos e, conseqüentemente, favorece o preconceito, sobretudo na formação universitária. Esta, por princípio, deve compactuar sempre na luta por direitos humanos, justiça social e inclusão socioeducacional.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Rio de Janeiro: ANPED; Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMARAL, L. A. *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 03 set. 2012.
- BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[www.destinacaocrianca.org.br/.../arq\\_266\\_Decreto\\_6949\\_de\\_09.pdf](http://www.destinacaocrianca.org.br/.../arq_266_Decreto_6949_de_09.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2010.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Alunos com deficiência nas universidades brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Editora Cubo, 2010.

EXCLUSÃO. In: HOUAISS, A. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 26 jun. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico - Censo Escolar 2010*.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16179](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179)>. Acesso em: 21 mar. 2012.

MOREIRA, L.C. O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma reflexão urgente e necessária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1998.

PRÁTICA. In: HOUAISS, A. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

SABER. In: HOUAISS, A. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCP, 1994.



# **ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA EDUCANDOS COM AUTISMO NA CLASSE REGULAR: UMA ANÁLISE DA LITERATURA NACIONAL**

CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO • DÉBORA REGINA DE PAULA NUNES

## **INTRODUÇÃO**

Em nossa cultura, além da instância de socialização familiar, a escola é um lócus basilar de interação para as pessoas. Nessa instituição, o professor acolhe a criança em um contexto social diferente do paternal, visando aproximá-la dos valores, regras e expectativas normativas de seu meio. (MAUCO, 1960) Nesse cenário, ocorre também o acesso da criança a um conjunto de conhecimentos denominados curriculares. (MACÊDO, 2012)

Em termos gerais, o currículo é compreendido como um conjunto de ideologias que aparece explícita ou implicitamente nos conteúdos, disciplinas e posturas escolares, em um tempo e espaço definidos. Ele pode ser ainda descrito como uma conexão entre identidade e poder, tendo em vista que pretende formar um tipo específico de homem. (SILVA, 2010) Nessa perspectiva, o currículo não é um produto neutro, mas a reflexão da forma como a sociedade lida com os processos de educação formal, e o tipo de sujeito que solicita para lhe servir. (MAGALHÃES; RUIZ, 2011; SILVA, 2010)

O conhecimento escolar, por um lado, prepara as novas gerações para os desafios do século XXI, que demanda um cidadão responsável e autônomo. (FREIRE, 2002; GADOTTI, 2000) Por outro, a escola tem uma tarefa de fazer críticas às condições do sistema educacional e, ao mesmo tempo, criar possibilidades de aprendizagem para que os alunos sejam capazes de

construir sentidos. Tal construção se aprimora quando a escola não apenas garante a matrícula ou ingresso aos conteúdos procedimentais e factuais, mas também aos atitudinais, e possibilita o acesso ao conhecimento acadêmico e a outras expressões humanas, tais como a arte. Em outras palavras, quando dá condições ao educando não apenas de admissão, mas de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. (BRASIL, 2008)

A escola, como se apresenta atualmente, é um legado de nossos antepassados. Ela sofreu, ao longo do seu processo de edificação, significativas transformações de ordem política, filosófica, ideológica, física e social. Muitas dessas mudanças estão diretamente relacionadas à inserção das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em seu âmago. (MICHELS, 2006)

Historicamente, Glat e Blanco (2007) apontam três grandes paradigmas que demarcaram e/ou demarcam a escolarização de pessoas com NEE no Brasil e no mundo. São eles: segregação, integração e, mais recentemente, o paradigma da inclusão. Contrapondo-se à integração e ao modelo segregatório, a escola, na atualidade, sob os moldes da educação inclusiva, precisa estar adaptada para receber e garantir a aprendizagem de todos os educandos. De fato, essa diretriz é expressa na Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 2 de 2001, que salienta em seu Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Acatar o paradigma da educação inclusiva é permitir não apenas o acesso, mas, sobretudo que todos os alunos tenham a possibilidade e o direito de aprender no âmbito escolar comum. Fomenta-se, portanto, a construção e valorização do pensamento de que a escola é e/ou deveria ser inclusiva para todos, incluindo os alunos com NEE. (AMARO, 2006) Dentre esses educandos, destacam-se aqueles que apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O TEA ou autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos. Sua sintomatologia é diversificada e, embora tipicamente evidenciada na infância, pode surgir posteriormente. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013)

Pesquisas sobre a prevalência do TEA indicam dados alarmantes. Nos Estados Unidos, por exemplo, estima-se que de 68 crianças nascidas, uma possua esse transtorno. (BAIO, 2014) No Brasil, dados preliminares apontam que cerca de 600 mil pessoas tenham autismo, representando 0,3% da população. (PAULA et al., 2011)

Em resposta às forças de ordem legal (BRASIL, 2001, 2008, 2012), os sistemas de ensino têm efetivado números crescentes de matrículas de educandos com autismo em classes comuns. (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013) Concomitantemente, diversos estudos têm sido desenvolvidos no país, nos últimos anos, com o propósito de descrever o processo de escolarização desse alunado. (NUNES et al., 2013) O objetivo desse manuscrito é sumarizar algumas práticas interventivas que têm sido adotadas em estudos publicados nacionalmente.

## **METODOLOGIA**

A revisão bibliográfica foi operacionalizada mediante a busca eletrônica de artigos, teses e dissertações publicados entre 2008 e 2014, nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O refinamento de pesquisa constituiu-se pela busca de descritores, incluindo os termos autismo, inclusão escolar, escolarização, sala de aula regular e/ou professores/educadores. Foram considerados apenas os trabalhos publicados na íntegra, que tivessem como foco o uso de estratégias interventivas. No total foram localizadas nove produções. (BEZ, 2010; CHIOTE, 2011; CORRÊA NETTO, 2012; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GIARDINETTO, 2009; GOMES, NUNES, 2014; MELO, 2010; PEREIRA, 2014; TOGASHI, 2014) O Quadro 1, a seguir, descreve as características gerais desses estudos, indicando seus objetivos e principais achados.

**Quadro 1** - Pesquisas de natureza interventiva envolvendo educandos com autismo em contexto escolar

Autores	Objetivos	Resultados
Bez (2010)	Desenvolver ações mediadoras com o uso de recursos e estratégias da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) em prol do desenvolvimento da comunicação de um educando com autismo e um com Síndrome de Cornélia de Lange.	O uso da CAA pelos participantes favoreceu a ampliação de suas formas de comunicação, tornando-os sujeitos intencionais.
Chiote (2011)	Analisar o papel da mediação pedagógica de professores como forma de promover a inclusão de uma criança com autismo na educação infantil.	A mediação pedagógica, realizada por meio de uma pesquisa colaborativa, favoreceu o desenvolvimento da criança com autismo, permitindo a ela apropriações e compartilhamento de sentidos mais amplos e complexos em relação ao meio físico e social e a si própria.
Corrêa Netto (2012)	Planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada com profissionais que atuam na educação e na saúde, a partir do uso dos recursos da CAA, para favorecer a comunicação e a aprendizagem de dois educandos com TEA e um com Síndrome de Angelman.	O programa de formação, ofertado por meio do ensino/ consultoria colaborativa, promoveu mudanças nas condutas/crenças dos profissionais e melhoria na aprendizagem acadêmica e nas habilidades comunicativas dos educandos.
Farias, Maranhão e Cunha (2008)	Avaliar o padrão de interação de professores e de seus alunos com autismo em classes de Educação Infantil por meio da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).	O comportamento mediador do professor, avaliado pela EAM, interfere no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Os autores sugerem que o aumento na mediação docente favorece o desenvolvimento cognitivo do discente.
Giardinetto (2009)	Identificar as contribuições do Currículo Funcional Natural (CFN) na participação acadêmica dos alunos com TEA na sala de aula comum.	O CFN viabilizou a participação de educandos com TEA na educação infantil. A autora alerta que as orientações desse programa são mais necessárias nas séries mais avançadas, onde as demandas curriculares se diferenciam das demandas da educação infantil.

Gomes e Nunes (2014)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas de um aluno com TEA e sua professora na sala de aula comum.	Por meio de um programa de capacitação em serviço, a professora aprendeu a utilizar estratégias do ensino naturalístico e recursos da CAA para aumentar a frequência de interações com o aluno durante as 3 rotinas escolares investigadas. Foram identificadas mudanças qualitativas e quantitativas nas interações professora-aluno.
Melo (2010)	Descrever a percepção de professores sobre as estratégias pedagógicas inerentes ao processo de Inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	O estudo teve como alicerce a elaboração coletiva de planos de aula, pensados e elaborados levando em consideração os processos de desenvolvimento do aluno com TEA. Os resultados indicaram que a prática colaborativa e o conhecimento do professor sobre as características do autismo favorecem a elaboração de estratégias pedagógicas no contexto de classes inclusivas.
Pereira (2014)	Analisar os efeitos de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado de forma colaborativa com os professores, no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com autismo no contexto da educação infantil.	Os resultados indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do estudante nas tarefas acadêmicas e funcionais observadas após o programa de intervenção.
Togashi (2014)	Verificar o uso de um protocolo de CAA (PECS-Adaptado) por um menino com TEA e sua professora da sala de recursos; Analisar as interações comunicativas desse educando em ambiente de sala de aula regular.	Os resultados apontaram para uma continuidade do uso do PECS-Adaptado pela professora de sala de recursos e um avanço no desempenho do aluno; Aumento na frequência de uso da CAA pelo aluno em sala de aula, ampliando a sua possibilidade de comunicar-se com seus pares.

## RESULTADOS

Os estudos supracitados revelam haver procedimentos promissores que podem favorecer a inclusão de educandos com TEA na classe comum, uma vez que sinalizam a possibilidade do reconhecimento do estudante com autismo como sujeito ativo e de aprendizagem. Dentre esses procedimentos, destacam-se a CAA, o Ensino Colaborativo, a formação em serviço e a EAM.

O primeiro procedimento interventivo, destacado em quatro pesquisas acima descritas (BEZ, 2010; CORRÊA NETTO, 2012; GOMES; NUNES,

2014; TOGASHI, 2014) é a CAA, compreendida como toda forma de comunicação que complementa, suplementa, substitua ou apoie a fala. (DELIBERATO, 2008) De forma específica, a CAA é uma prática clínica e educacional que compreende estratégias e recursos que servem tanto para viabilizar a comunicação expressiva, como a receptiva. Dentre os recursos de CAA estão, os gestos, os sinais manuais, as expressões faciais e corporais, o uso de prancha de alfabeto ou símbolos gráficos, de baixa e/ou alta tecnologias. Conforme salientado em diversos estudos, pessoas com TEA que evidenciam prejuízos sociocomunicativos podem se beneficiar da CAA. (MIRENDA; IACONO, 2009; NUNES, 2015)

Sistemas de baixa e média tecnologia, estruturados em pranchas ou cartões avulsos foram usados nos estudos analisados. Como protocolos de ensino foram implementados o PECS-adaptado (TOGASHI, 2014), procedimentos naturalísticos de ensino (CORRÊA NETTO, 2012; GOMES; NUNES, 2014) e ações mediadoras. (BEZ, 2010) O PECS-adaptado ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras é um protocolo de ensino que capacita o indivíduo com distúrbios de comunicação a se expressar por meio de um sistema pictográfico. De forma específica, ele aprende que entregando cartões contendo representações visuais de objetos/ações almejadas tem, como consequência, acesso a esses itens. O ensino naturalístico é descrito como um modelo geral de intervenção, que valoriza a dimensão pragmática da linguagem. Nesse modelo, as práticas interventivas são conduzidas em ambiente natural, tendo como fio condutor objetos de interesse do educando. Por fim, a ação mediadora refere-se à análise do processo de desenvolvimento do sujeito, em que os signos são introduzidos para o sujeito pelo meio social com a finalidade de controlar a conduta do indivíduo. (BEZ, 2010) A disponibilização de itens de interesse do aluno e o uso da música foram algumas das estratégias identificadas no referido estudo.

O segundo procedimento identificado nos estudos revisados foi o Ensino Colaborativo, descrito como 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. (FERREIRA et al., 2007, p. 1)

Nesse caso, os participantes (professor do ensino regular e especial) também se constituem como pesquisadores de suas práticas. De modo geral, as funções colaborativas envolvem planejamento coletivo de estratégias de ensino que visam ampliar a adaptação de materiais didáticos e das habilidades funcionais e sociais do educando com NEE. Adicionalmente, essa parceria visa estimular a reflexão sobre a práxis docente. (PEREIRA, 2014) Geralmente, o ensino colaborativo é bem visto pelos professores que, tendo como apoio outro profissional, aprimoram suas práticas. (CAPELLINI; MENDES, 2007)

Alguns estudos revelaram que a presença de um colaborador que auxilie o docente a analisar sua prática pode ser de grande valia tanto para o professor, quanto para o colaborador e demais alunos. (CORRÊA NETTO, 2012; GIARDINETTO, 2009; GOMES; MENDES, 2010; NUNES, 2014; PEREIRA, 2014; TOGASHI, 2014) Esse colaborador, que atua como mediador, pode ser um pesquisador, profissionais especialistas, dentre outros. Nessas pesquisas, a presença de um trabalho colaborativo entre o pesquisador acadêmico e o professor escolar é apontada com um dos fatores essenciais para a formação do elo pesquisa-prática. (NUNES, 2008)

A terceira prática evidenciada em quatro estudos (CORRÊA NETTO, 2012; GOMES; NUNES, 2014; PEREIRA, 2014; TOGASHI, 2014) foi a formação em serviço, na perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva. Essa prática permite ver, por exemplo, se o trabalho desenvolvido pelo docente está condizente com as demandas dos estudantes, seus interesses e os objetivos da disciplina. Um instrumento que pode ser utilizado na formação em serviço é a autoscopia, compreendido como um procedimento que visa a autoavaliação do participante da pesquisa por meio da videogravação. (CAMPOS, 2012)

A quarta prática interventiva identificada nos estudos analisados é inspirada no modelo de mediação proposto por Vigotski. Embasado nesse modelo, Feuerstein introduz o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (TURRA, 2007), compreendida como:

[...] uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. (FEUERSTEIN, 1994 apud TURRA, 2007, p. 299)

Ganha destaque nessa discussão a figura do mediador, que, na perspectiva de Fonseca (2002, p. 14) pode ser a mãe, o pai, ou um professor que:

[...] se situa entre o organismo do indivíduo mediatizado (filho, filha ou estudantes) e os estímulos (sinais, imagens, objetos, tarefas, problemas, eventos etc.), de forma a selecioná-los, muda-los, ampliá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interativas para produzir significação, para além das necessidades imediatas da situação de aprendizagem.

O objetivo da ação do mediador é capacitar o indivíduo mediado para desenvolver competências que viabilizem novas aprendizagens. De fato, Lidz (2003) e Farias, Maranhão e Cunha (2008) sugerem que quanto maior o nível de mediação do professor em situações de ensino-aprendizagem, maior será a participação e aprendizagem dos alunos em sala de aula. A mediação é, portanto, compreendida como um fenômeno sociocultural que viabiliza a aprendizagem. (FONSECA, 2002)

Lidz (2003), com a intenção de operacionalizar o conceito de EAM de Feuerstein, criou uma escala composta por 12 componentes que avaliam comportamentos mediadores. Conforme apontam Farias, Maranhão e Cunha (2008), o referido instrumento pode auxiliar o professor a reconhecer variáveis de mediação e a acompanhar as mudanças comportamentais ocorridas na interação da díade (professor-aluno) no contexto educacional. De fato, no estudo desenvolvido pelos referidos autores, a escala EAM apreendeu, de forma satisfatória os comportamentos mediadores de duas professoras de educandos com TEA.

## DISCUSSÃO

As especificidades cognitivas e comportamentais dos educandos com autismo não podem ser ignoradas no contexto escolar. (NUNES et al., 2013) Nessa perspectiva, a inclusão desse alunado na classe regular demanda a adoção de práticas pedagógicas eficazes. O objetivo do presente trabalho foi identificar, a partir da literatura científica nacional, estratégias interventivas implementadas em contextos inclusivos de ensino para educandos com TEA. Nos nove estudos analisados foram identificados quatro procedimentos adotados em contextos escolares. Observa-se que as

práticas descritas nessas pesquisas referem-se tanto a procedimentos utilizados diretamente com os educandos, como o uso da CAA, como também recursos formativos destinados aos professores. Dentre esses, destacam-se as formações em serviço em uma perspectiva colaborativa e os recursos de autoavaliação docente, como a autoscopia e a escala EAM.

Esses estudos revelam possibilidades de se (re)pensar os cursos de formação e as práticas que se têm efetivado nas universidades e escolas com relação aos estudantes com e sem deficiências, incluindo os com TEA. Pensar a inclusão social e escolar na atualidade necessita, antes de tudo, refletir sobre maneiras capazes de elevar o desenvolvimento inicial dos educandos. É preciso, por exemplo, que as universidades fomentem nos docentes em formação a busca por alternativas que favoreçam a inclusão. Uma iniciativa poderia ser no incentivo à realização de pesquisas tanto em bancos de dados nacionais, quanto internacionais, uma vez que os estudos internacionais têm demonstrando avanços com relação a estratégias interventivas para alunos com TEA.

Além disso, as políticas públicas precisam avançar do campo ideológico para o prático. Com relação a isso, apontamos, por exemplo, a necessidade de se ter um acompanhante capacitado para auxiliar nas demandas acadêmicas e funcionais do estudante com TEA. Embora a presença desse profissional na sala de aula regular seja garantida por lei (BRASIL, 2014), as pesquisas denunciam a sua precária formação. (GOMES; MENDES, 2010; NUNES et al., 2013)

A presença de um profissional qualificado junto ao professor poderia viabilizar o emprego de estratégias interventivas capazes de minimizar o empobrecimento curricular a que estão submetidos tantos estudantes com TEA, como nos reportam algumas pesquisas. (CRUZ, 2009; GOMES; MENDES, 2010; MENDES, 2011; NUNES, 2012; NUNES; LEMOS, 2009; PEDROSA, 2010; PEREIRA, 2014) Essas investigações denunciam a descontextualização de atividades (idade/série) e a anulação do sujeito em classe, que muitas vezes só é percebido quando se comporta de forma inadequada. Adicionalmente, é prevalente a escassez de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades, interesses, demandas e especificidades do estudante que está inserido em um ano escolar, em uma escola e em uma esfera social.

Este artigo traz à tona a necessidade de se continuar investigando e refletindo sobre as práticas pedagógicas empregadas em tempos de inclusão, na busca por medidas eficazes que possam fomentar nos professores em formação e nos já formados o desejo de fazer de suas práticas, exercícios de ação, reflexão e pesquisa. Os resultados das pesquisas nacionais sugerem que as formações iniciais não dão conta de todas as demandas reais que emergem do chão escolar. (NUNES et al., 2013) Nesse cenário, a formação em serviço realizada por um profissional qualificado pode ser de grande relevância, como sugerem alguns dos estudos analisados nesse manuscrito.

Por fim, as pesquisas aqui trazidas, tanto nos apontam para formas de viabilizar a escolarização de educandos com autismo, como nos lançam à proposição de busca por outras dinâmicas que venham a elas completar, capazes de favorecer a inclusão, participação e desenvolvimento destes alunos na escola.

## REFERÊNCIAS

- AMARO, D. G. Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5*. 5th. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- BAIO, J. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *MMWR Surveillance Summaries*, Atlanta, v. 63, n. 2, p. 1-21, Mar. 2014.
- BEZ, M. R. Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao#1>>.
- BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 19 maio 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 27 maio 2013.
- CAMPOS, K. P. B. *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum*. 185f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- CAPELLINI, V. MENDES, E. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Revista de educação Educare*. v. 2, n. 4, jul/dez, p.113-128, 2007.
- CHIOTE, F. de A.B. *A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil*. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- CORRÊA NETTO, M. M. *A comunicação alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde*. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- CRUZ, T. S. U. Rodrigues da. *Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular*. 139 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. v. 1, p. 233-250.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set./dez. 2008,
- FERREIRA, B. C. et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>>. Acesso em: 07 jan. 2015
- FONSECA, V. da. *Pedagogia mediatizada: transferência de estratégias para novas aprendizagens*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.
- GIARDINETTO, A. *Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo*

- funcional natural. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/giardinnetto\\_arsb\\_dr\\_mar.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/giardinnetto_arsb_dr_mar.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.
- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.
- GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, mar. 2014.
- LIDZ, C. S. *Early childhood assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003.
- MACÊDO, C. R. S. de. *Contribuições de Vigotski para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem na escola*. Trabalho de conclusão de Curso em Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2012.
- MAGALHÃES, R. de C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. esp., p. 125-142, ago. 2011.
- MAUCO, G. *A educação afectiva e caracterial da criança*. Tradução L'education affective et caracterielle de l'enfant. Lisboa: Livros Horizonte, 1960.
- MELO, S. C. de. Inclusão em educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MENDES, L. As práticas escolares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, set./dez. 2006.
- MIRENDA, Pat; IACONO, T. (Ed.). *Autism Spectrum Disorders and AAC*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2009.
- NUNES, D. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: Abpee, 2012. v. 2, p. 279-292.

- NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.
- NUNES, D. R. P.; LEMOS, J. P. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. *Revista Educação em Questão*, v. 34, p. 63-80, 2009.
- NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.
- NUNES, D. R. de P. Augmentative and Alternative Communication for Autism Spectrum Disorders: A review of an emerging practice. *International Journal of Behavioral Analysis & Autism Spectrum Disorder*, Local, v. 1, p. 97-112, 2015. Disponível em: <<http://www.ijobasd.org/index.php/IJOBAS/issue/current>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- PAULA, C. et al. Autism in Brazil: perspectives from science and society. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 57, n. 1, p. 2-5, fev. 2011.
- PEDROSA, E. R. M. Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://tede.mackenzie.com.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2070](http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2070)>. Acesso em: 14 abr. 2013.
- PEREIRA, D. M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TOGASHI, C. *As contribuições de um sistema de comunicação alternativa e ampliada para o processo de inclusão de um aluno com autismo com distúrbios na comunicação*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- TURRA, N. C. Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. *Revista Educere et Educare*, v. 2, n. 4, p. 297-310, jul./dez. 2007.



# PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: O DESENHO DE NOVAS PERSPECTIVAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

## INTRODUÇÃO

A eficiência da oferta educacional numa perspectiva inclusiva não está desprendida das condições concretas da realização das práticas pedagógicas e, portanto, da estrutura e organização da escola, das condições de trabalho do professor e das possibilidades delineadas pelas políticas educacionais em toda sua amplitude.

Há muito a ser considerado quando tratamos dos processos educacionais inclusivos e não há como simplificar a complexidade da prática pedagógica frente aos enormes desafios da escola pública da contemporaneidade. E, infelizmente, temos que reconhecer o distanciamento entre as propostas de formação de professores, o ideário de inclusão escolar e a realidade concreta vivida no âmbito da escola no contorno das práticas educacionais cotidianas. Estamos, mesmo, diante de um quadro bastante complexo e é necessário compreender que “a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia”. (OLIVEIRA; COSTA, 2003, p. 106) E é com base nessa compreensão que se poderá avançar na ideia de uma *escola para todos*, nos pressupostos do ideário da inclusão escolar, que preconiza uma escola capaz de lidar com as diferenças de toda ordem, de permitir o diálogo em toda sua dimensão, no pensar em uma escola formativa, emancipadora que cumpra seu papel de constituição humana do povo brasileiro em sua integralidade e em sua essência.

No entanto, enfrentamos as dificuldades inerentes do campo político, da constituição de uma sociedade alinhada aos preceitos econômicos capitalistas, que inverte a lógica de constituição humana. Precisamos buscar espaços de resistências e de luta política para transformar o pensamento coletivo que vê as diferenças através do “funil” da ideologia, que empobrece as relações mistas e que leva a escola, em pleno século XXI, na era da revolução tecnológica e da informação, a buscar contornos homogeneizadores de aprendizagem, os quais anulam a diferença e não reconhecem a dimensão enriquecedora da interlocução dialógica na diversidade, que pode nos permitir transformar as relações por meio de um processo de mediação humanizado, capaz de inverter a lógica capitalista, onde a educação estaria no topo da pirâmide, por ser ela a dimensão que nos permite a reflexão, o reconhecimento da riqueza produzida por aqueles que nos antecederam e a valorização das diferenças como constituintes da essência da humanidade.

É nesse contexto de profundas marcas políticas e sociais, que devemos localizar a discussão da educação inclusiva, para que nossos discursos não se tornem ingênuos, ou românticos, porque sustentados em terreno desprendido da realidade concreta da escola brasileira. Não há dúvidas, na atualidade, da absoluta necessidade de perceber “[...] a diversidade [...] como condição humana e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas” e pensar sobre uma prática pedagógica capaz de considerar esse pressuposto. É preciso criar espaços educativos e de aprendizagem que considere a pluralidade, a colaboração e a participação como bases do desenvolvimento humano. (FERREIRA, 2004, p. 251)

No entanto, tudo isso é muito difícil dentro de um sistema que se modifica de forma lenta, apesar de todo o esforço empreendido no interior das escolas e que, paradoxalmente, apesar de todo o discurso de diversidade e de respeitabilidade, anula a identidade da escola e do próprio professor, tratando-o como mero executor das proposições políticas, afastando sua essência de intelectual e distanciando-o da intencionalidade pedagógica libertadora, para si e para o outro. E é considerando este contexto que iremos abordar a questão da deficiência intelectual, da prática pedagógica e da avaliação escolar.

## SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Inegavelmente o conceito e a concepção de deficiência intelectual tem se modificado substancialmente, embora ainda tenhamos que conviver com ideias biologistas sobre essa condição, cada vez mais uma visão histórica e cultural se sobrepõe a um determinismo que reduz o sujeito aos aspectos orgânicos ou biológicos. A inserção do enfoque histórico-cultural, inaugurado por Vygotski (1996, 1997, 2000) se faz presente no meio acadêmico e educacional e faz com que circulem novas percepções acerca do desenvolvimento humano e suas infinitas possibilidades, mesmo quando há o acometimento da deficiência intelectual. Este autor e seus companheiros tiveram o grande mérito de estudar a deficiência intelectual muito além dos limites da constituição biológica, concentrando seus estudos no contexto social, no qual as mediações instrumentais e simbólicas são responsáveis por impulsionar a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento.

Estamos em um momento histórico que nos exige a superação de velhas e tradicionais concepções sobre o funcionamento intelectual e o desenvolvimento humano, principalmente no contexto escolar, uma vez que, teoricamente, já temos maior clareza de que o desenvolvimento de *funções psicológicas superiores*<sup>1</sup> se dá a partir da intervenção mediada – das outras pessoas e dos instrumentos culturais. [...] não se trata de se desconsiderar o núcleo biológico, mas de considerá-lo na dialética das intermediações entre o substrato biológico e o cultural, compreendendo que a dimensão humana está fortemente colocada na história e na cultura e não no biológico, ou seja, o que nos torna pertencentes ao humano são as capacidades culturalmente colocadas como a linguagem, a representação, os atos cotidianos da cultura; apropriarmos-nos das formas de ser da nossa cultura. (OLIVEIRA, 2014a, p. 5)

---

1 Funções psicológicas superiores relacionam-se ao desenvolvimento do psiquismo humano, conceito cunhado por Vygotski, para apontar as condições que não são dadas ao nascer, pela herança biológica ou genética, mas são desenvolvidas nas relações sociais e na apropriação das formas culturais da vida humana. As funções psicológicas superiores que nos permitem sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. É no âmbito da cultura e da história que apreendemos a condição humana, por meio da apropriação da linguagem, o cálculo, a criatividade, a arte, a ciência e tudo mais que tem sido construído pelos homens no decorrer do tempo.

Isto confere um papel preponderante para a escola, que assume um status insubstituível, o da mediação pedagógica, do ato de ensino, intencional e planejado, capaz de despertar e movimentar as condições de aprendizagem dos escolares, daqueles com deficiência ou não, pois as leis gerais do desenvolvimento humano são as mesmas: precisamos do outro para nos desenvolver, pois é por meio deles que adentramos num mundo semiótico, desvendando os mistérios e os significados de tudo o que nos rodeia. Como nos aponta Dainez (2014, p. 65) “[...] o que faz essa base orgânica movimentar-se, redimensionar-se, transformar-se é o social”.

Claro que não estamos desconsiderando as particularidades da deficiência intelectual, ao contrário, ao conhecer o seu movimento de aprendizagem, específico e particular, podemos buscar novas estratégias para impulsionar a constituição do pensamento simbólico e de funções psicológicas superiores. Barroco, Silva e Leal (2012, p. 177) asseveram que “sem descartar a importância da constituição biológica [...] com as quais os sujeitos são equipados desde o nascimento [elas] são reposicionadas e não possuem papel determinante para a não aprendizagem”, ou no dizer de Tuleski (2011, p. 81) “A diferença entre a criança normal e a [com deficiência], portanto, não se relaciona com as capacidades naturais, mas como essas são reequipadas durante o desenvolvimento cultural”.

Sem dúvida isto faz com que a pedagogia se torne um campo aberto de possibilidades! Ao professor é concedido o papel de protagonista do ato de ensino e é ele o principal responsável pelo estabelecimento das estratégias e procedimentos metodológicos e didáticos que levarão o escolar à aprendizagem.

Ser protagonista significa criar novas práticas, novos movimentos pedagógicos, experimentar, analisar, ousar, buscar novos caminhos; que [estão anunciados] pelos documentos e por uma nova perspectiva educativa, mas ainda não se concretizou no cotidiano, justamente porque há a necessidade de novos rumos educacionais: não é possível realizar meros ajustes ou focar partes do processo, mas é imperioso colocar a escola e a sala de aula como núcleos fundantes de novos ideais. (OLIVEIRA; POKER; OLIVEIRA, 2014, p. 22)

Portanto, cabe-nos um papel altamente significativo neste novo momento da educação brasileira, que passa, certamente, pela consideração daqueles com deficiência intelectual como sujeitos históricos, presentes e sendo constituídos pelo seu tempo, pelo momento do desenvolvimento cultural no qual nós, humanidade, nos encontramos. E é neste contexto que se localiza a discussão sobre prática pedagógica e avaliação escolar.

### **SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

As práticas pedagógicas em sala de aula não estão desvinculadas das concepções que fundamentam o pensar do professor. Embora, muitas vezes, o próprio professor não esteja consciente disso, são suas representações acerca da deficiência e da educação especial que sustentam sua ação educacional.

Essas representações são formadas a partir da leitura sobre educação (inclusive de temas como avaliação, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, política educacional etc.), da vivência e das interações sociais em que os sentimentos são partilhados e a partir dos quais são construídas as suas teorias, permeadas pelo conhecimento científico, mas também pelo conhecimento do senso comum. São todos esses elementos – o científico e o do senso comum – que compõem o pensar do professor e dirigem sua ação pedagógica.

Apesar de a escola querer romper com a homogeneização massificante, por meio do respeito à individualidade de cada um, essas intenções, de acordo com Perrenoud (2000, p. 73), não avançam na direção de uma prática diferenciada, porque “[...] a vontade política é, com frequência, flutuante; os meios, insuficientes; as estratégias de mudança, simplistas; os professores e os pais, divididos”. Mais do que considerar as diferenças individuais, precisamos aprender a lidar com a heterogeneidade e a diversidade presentes na escola, encarando-as como decorrentes da nossa formação social e histórica.

O princípio de uma educação inclusiva enfatiza justamente o uso de recursos e procedimentos diferenciados, caso o escolar deles precise, mas num ambiente de aprendizagem comum, o que nos parece plenamente possível, se pensarmos naqueles que estão presentes na escola. Este princípio, embora muito debatido na atualidade, já podia ser apreendido nos escritos de Vygotsky, o qual argumentava que o desenvolvimento seguia

as mesmas leis para crianças com deficiência e as não deficientes e que, o mais importante, são os processos sociais de aprendizagem. Dessa maneira, indiscutivelmente, conforme apontam Padilha, Oliveira e Silva (2014, p. 167),

[...] a escola tem um papel central em criar situações favorecedoras da aprendizagem e promover o desenvolvimento, promovendo uma substancial mudança de foco, no qual as dificuldades não são apreendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, centrada na deficiência em si, mas também são provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar.

Estamos diante de um grande desafio contemporâneo, o qual é, justamente, levar todos os escolares à aprendizagem, colocando o foco de nossos estudos e de nossas práticas nas condições em que se dá o trabalho educativo e, nesse sentido, não temos como desconsiderar as fragilidades do contexto educacional que, embora no discurso político ocupe lugar de destaque, no cotidiano das escolas sofre todo o processo de precarização da escola, principalmente as públicas, como também do próprio professor, despolitizando-o.

O caráter despolitizado do ensino público e o descaso político-administrativo trazem como consequência, uma ação educativa pouco reflexiva. Neste ponto é oportuno citar também Michels (2006, p. 414), quando assinala

[...] que essa proposição retira de cena as discussões sobre as condições de trabalho dos professores, como se elas estivessem resolvidas. A questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, entre outros elementos, não são mencionados pela política de formação docente. Ao contrário, essa política faz crer que basta a 'boa vontade' dos professores para que os problemas educacionais se resolvam.

Não há como deixar de explicitar este componente político e a infinita distância entre os princípios apregoadas na legislação e o cotidiano das escolas, que desconsidera a intelectualidade do professor, capaz de pensar e fazer a educação, proporcionando aos escolares novas formas de relação com o mundo, por meio da apreensão de conhecimentos científicos que

devem superar os conhecimentos cotidianos. Isto só o professor poderá fazer, pois é ele o proprietário do conhecimento curricular, da metodologia de ensino, da didática que transforma o conteúdo em conhecimento, e coloca o currículo no centro de sua ação pedagógica, não um currículo morto ou sem sentido, mas aquele que cria vida na relação com os escolares, que é dinâmico e embora esteja submetido às tramas do social, da política, da cultura, do ideológico (SACRISTÁN, 2000), transforma-se para proporcionar o desenvolvimento de todos os escolares, sem exceção. Então, no centro do processo educativo está a didática, meio pelo qual o professor pensa em seus procedimentos de ensino.

Obviamente que o ato de pensar sobre procedimentos (sobre o 'como') não esteve divorciado do ato de pensar sobre os fins próprios da educação escolarizada e do papel de ensino do professor. Neste sentido, muitas hipóteses foram levantadas e estudadas sobre o fenômeno do ensino e, conseqüentemente, da didática. Da ideia do talento à certeza da necessidade do saber profissional para o exercício da profissão docente foi um longo e intenso caminho. Atualmente, a didática volta a figurar como um fundamento para se pensar o ensino, a aprendizagem e a mediação pedagógica, ou seja, os modos de ensinar. [...] Isto nos indica uma unidade entre fundamento e metodologia, ou seja, a didática não se reduz ao modo de ensinar, mas permite ao professor, por meio de estratégias diversas, *pensar* em como transformar o conteúdo em conhecimento para o estudante (em como ensinar). (OLIVEIRA, 2014b)

E para o planejamento do ensino há algo imprescindível: saber avaliar. É do que trataremos a seguir.

## **SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR**

No que se refere à avaliação escolar, a prática cotidiana parece incorporar as análises advindas de pesquisas educacionais de cunho científico e, hoje, podemos localizar no discurso do professor os elementos teóricos tão debatidos no interior das universidades. Bem sabemos que pode, ainda, estar apenas no discurso politicamente correto, na fala que ressoa positivamente nos meios acadêmicos. No entanto, isso é parte do processo: verbalizar

também significa dar-se conta da complexidade do ato de avaliar e de novos elementos que darão um melhor contorno na discussão sobre avaliação.

A avaliação pedagógica na área da deficiência intelectual, embora deva caminhar em parceria com a educação comum, possui determinadas especificidades, próprias das condições dos escolares pelos quais se responsabiliza, que nos obriga a um olhar mais apurado no sentido de também, mas não exclusivamente, identificar as necessidades específicas daqueles com deficiência intelectual, proporcionando-lhe os recursos dos quais depende para acessar o currículo que deve estar disponível para todos.

A discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e influencia o pensar do professor e enfatiza as condições de aprendizagem e o nível de competência curricular de cada escolar. Assim, o referencial para a avaliação pedagógica muda substancialmente e passa a ser o currículo.

Os critérios, as estratégias e o processo de avaliação do rendimento escolar a serem utilizados pelos professores devem referir-se, principalmente, aos aspectos acadêmicos, levando-se em consideração os conteúdos ensinados e as condições dos escolares para acessá-los e, cabe ao professor identificar as dificuldades que os escolares podem estar enfrentando.

Assim, a identificação de uma dificuldade na aprendizagem é realizada, inicialmente, pelo professor da classe comum, pois é ele quem está em atuação direta com o escolar. No entanto, ter dificuldade em aprender algum conteúdo curricular não se caracteriza como deficiência intelectual e nem deve ser um critério para encaminhamento do escolar para uma avaliação diagnóstica; ao contrário, considerando-se o próprio conceito de deficiência intelectual, definição, classificação e sistemas de suporte da AAIDD, que inclui a questão do comportamento adaptativo em suas cinco dimensões, ou seja, além de avaliar a questão escolar, o professor deverá atentar, também, para o comportamento adaptativo do escolar, observar seu desempenho geral, ligado a outras esferas de funcionalidade, que não apenas a curricular, como a linguagem, o raciocínio, a iniciativa, a autonomia, a resolução de problemas, entre outros indicativos.

Após a avaliação inicial realizada pelo professor da classe comum e mantida a hipótese de dificuldades expressivas no aspecto curricular, mas também no comportamento adaptativo, junto com o professor especializado,

deverá ser elaborado um relatório pedagógico, no qual deve constar o que o escolar é capaz de fazer sozinho e com ajuda, com base nos componentes curriculares. Essa avaliação de caráter pedagógico permitirá ao professor ter indicativos sobre as adequações que serão necessárias para consolidar a aprendizagem do escolar.<sup>2</sup>

E é exatamente nesse ponto que se instala a importância da avaliação pedagógica e curricular. As práticas avaliativas também devem reconhecer e valorizar as diferenças entre os escolares. Nesse sentido, os mesmos serão avaliados pelos progressos acadêmicos, ou seja, pelos seus avanços em relação às exigências específicas da escola nas diferentes áreas do conhecimento, além dos progressos no contexto da socialização, das relações sociais estabelecidas, sem desconsiderar suas especificidades.

A área da deficiência intelectual tem representado um grande desafio aos professores, considerando-se que as dificuldades destes escolares se instalam, justamente, nos aspectos cognitivos, os quais são fortemente exigidos no contexto escolar. Isso tem gerado muita incerteza no pensamento e na ação do professor, devido à dificuldade em se encontrar referentes avaliativos que considerem, ao mesmo tempo, as particularidades do escolar, mas também suas possibilidades de acessar os conteúdos curriculares, mesmo que com algumas adequações.

Nessa perspectiva, foi elaborado junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, um Referencial de Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos. (SÃO PAULO, 2008, 2012) O objetivo foi oferecer ao professor subsídios e indicativos, com base nas Orientações Curriculares e Expectativas da rede municipal de ensino, para realizar avaliação da aprendizagem a partir da base curricular em execução nas escolas do município e, além disso, realizar um mapa da aprendizagem desses escolares na perspectiva inclusiva.

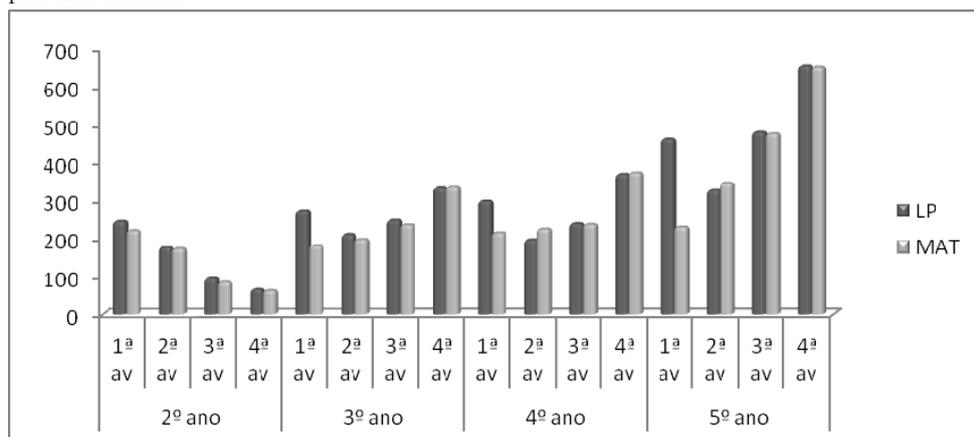
---

2 Sugerimos a consulta ao Referencial de Avaliação da Aprendizagem Curricular na área da DI, referente ao ensino fundamental Ciclos 1 e 2 e à educação de jovens e adultos, elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira (SÃO PAULO, 2008; 2012a), disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial\\_AvaliacaoAprendizagem\\_DeficienciaIntelectual.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf)> e <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/EDUC\\_ESPECIAL/Raadi%20baixa.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/EDUC_ESPECIAL/Raadi%20baixa.pdf)>. Outra fonte de estudo pode ser o Referencial de Avaliação Curricular – RAC. (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014)

A definição de critérios e a elaboração de indicadores se basearam nos conteúdos curriculares e se revelou como um instrumento facilitador para a avaliação, colaborando no direcionamento do olhar didático, de modo que o professor observe e acompanhe os progressos e as potencialidades do escolar com deficiência intelectual e a escola faça o mapeamento de ações institucionais necessárias para garantir a aprendizagem desses escolares. O referencial também estabelece uma articulação importante com o currículo.

Por meio desse instrumento – o RAADI – foram realizadas quatro avaliações, sendo que em 2009 numa primeira avaliação foram avaliados em língua portuguesa 1280 escolares, representando 57% dos escolares com Deficiência Intelectual (DI) da rede de ensino e em matemática 848, representando 40% do número total de matrículas em DI, e chegamos, em 2010, a 1422 escolares avaliados na área da língua portuguesa e matemática, representando 50% número total de matrículas em DI, do segundo ao quinto ano do ensino fundamental.

**Gráfico 1** – N.º total de escolares avaliados por componente curricular, por avaliação, por ano escolar



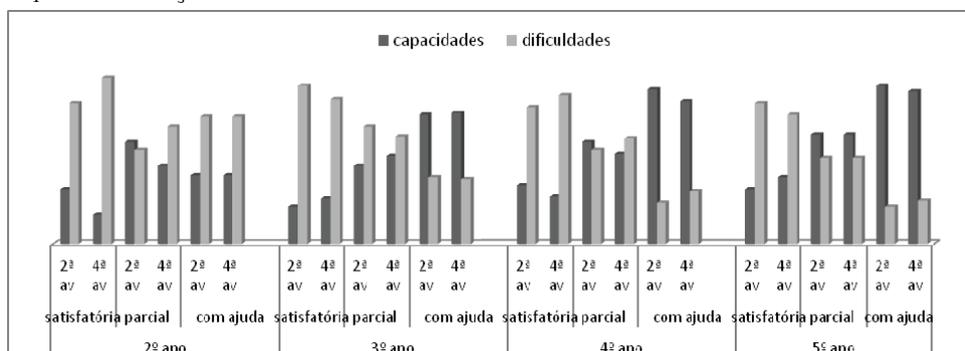
Fonte: Oliveira (2015).

Naquele momento a Rede Municipal de Ensino (RME) contava com 537 escolas de ensino fundamental, ciclo I e a avaliação abrangeu 342 escolas, correspondentes a 64% das escolas, o que significa um bom índice de abrangência e pode nos dar, realmente, um mapa da aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual matriculados em classes comuns do

ensino regular. Essa abrangência apresentou-se diferenciada entre as regiões, sendo que algumas estão mais representadas do que outras. Claro que tem relação com o total geral de escolares com deficiência intelectual nas diferentes regiões, mas também tem relação com o número de especialistas, o tipo de formação na região e a possibilidade de alcance ao professor da classe comum.

Os dados apontaram capacidades importantes dos escolares em cada ano escolar, como podemos verificar no gráfico a seguir, sobre suas condições de leitura.

**Gráfico 2** – Capacidades e dificuldades em leitura do segundo ao quinto ano, segunda e quarta avaliação

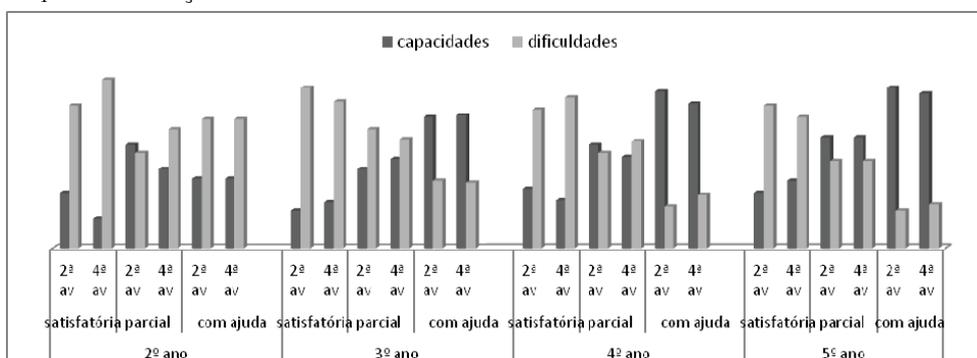


Fonte: Oliveira (2015).

Podemos observar que há melhoras no decorrer dos anos e que quando se oferece ajuda eles conseguem superar algumas de suas dificuldades, como pode do terceiro ao quinto ano, quando as facilidades superam as dificuldades. Também vale mencionar que no quinto ano, mesmo que parcialmente, as capacidades superam as dificuldades em leitura, o que nos permite afirmar que eles melhoram no decorrer de sua escolarização.

No entanto, na produção escrita, os escolares com DI encontram maiores dificuldades e mesmo com ajuda, suas dificuldades são importantes. Estes dados podem nos assinalar a necessidade de intensificar e melhorar as ações pedagógicas ligadas à escrita, pois são os processos de mediação pedagógica que possibilitarão o avanço deles em suas produções escolares.

**Gráfico 3** – Capacidades e dificuldades em escrita do segundo ao quinto ano, segunda e quarta avaliação

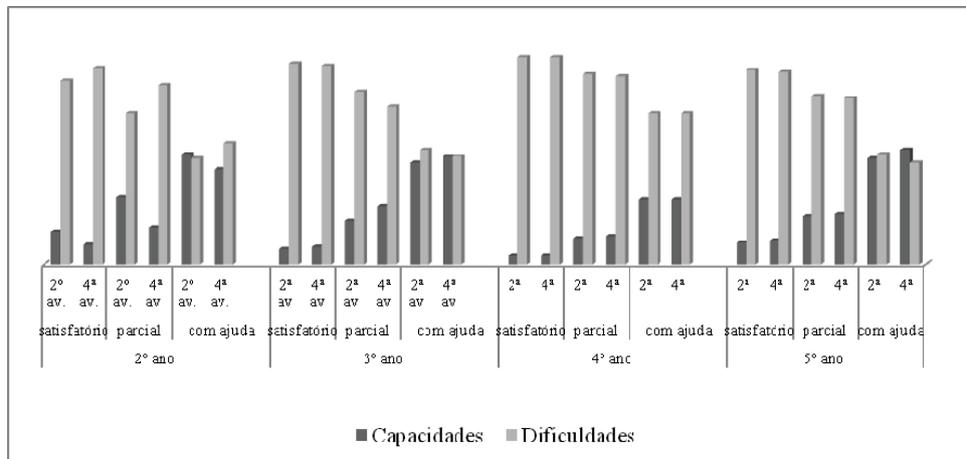


Fonte: Oliveira (2015).

Observamos que no segundo ano, de forma parcial ou com ajuda, a produção deles apresenta-se melhor, o que pode ser compreendido por ser o início do processo de alfabetização e, portanto, eles alcançam várias das expectativas para este ano escolar, porém, nos terceiro e quarto anos as dificuldades são bastante expressivas, uma vez que as exigências aumentam significativamente e a produção da escrita já deverá seguir algumas normas gramaticais, de pontuação e de coerência e coesão textual. É válido apontar que os dados gerais, de escolares não deficientes também aponta maiores dificuldades nos terceiro e quarto anos escolares.

Na área da matemática vamos observar uma concentração maior de dificuldades, mas mesmo assim, com ajuda eles alcançam índices melhores de desempenho. Outro ponto importante que vale destacar é que no quarto ano se concentram as maiores dificuldades em operações e que no quinto ano, com ajuda, eles apresentam um desempenho melhor do que no quarto. Claro que estamos mencionando a questão das operações, que exigem maior raciocínio e que, portanto, eles precisam de maiores suportes, como podemos observar no Gráfico 4.

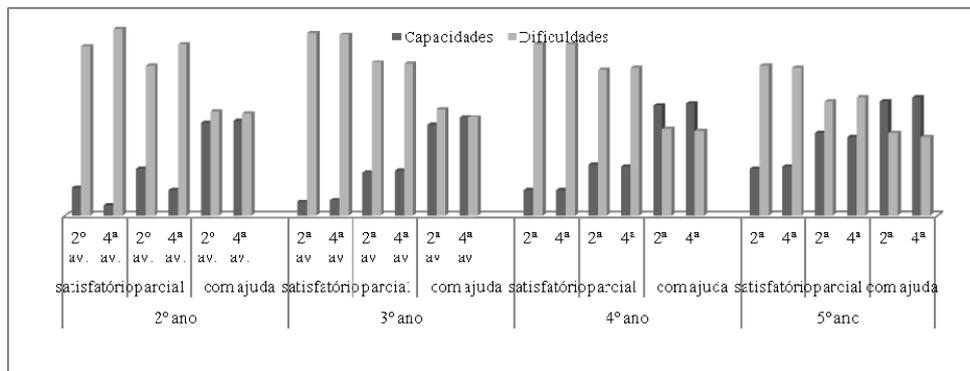
**Gráfico 4** – Capacidades e dificuldades em operações do segundo ao quinto ano, segunda e quarta avaliação



Fonte: Oliveira (2015).

Os dados nos permitem afirmar que ainda as escolas possuem dificuldades na busca de estratégias para melhorar o desempenho deles. No entanto, no componente de grandezas e medidas, os escolares com DI apresentam condições melhores de desempenho curricular. Vejamos.

**Gráfico 5** – Capacidades e dificuldades em Grandezas e Medidas, do segundo ao quinto ano, segunda e quarta avaliação



Oliveira, (2015).

Como podemos observar, com ajuda, suas competências se igualam às dificuldades (como no terceiro ano) ou ultrapassam, como no quarto e quinto ano.

Os dados revelam peculiaridades na aprendizagem, apontando que muitas são suas dificuldades, mas é importante indicar que apresentam melhoras no decorrer de suas trajetórias no ensino fundamental e que aprendem muitos dos conteúdos curriculares propostos pelo sistema de ensino.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Avaliar de forma processual ainda é um grande desafio para escola brasileira e o mesmo se pode observar em relação ao escolar com deficiência intelectual. Além disto, o processo de inclusão traz implicações para a constituição do espaço escolar, exigindo modificações significativas nos processos de ensino em todos os seus âmbitos, do político ao pedagógico.

Neste texto tentamos demonstrar a complexidade e, ao mesmo tempo, a favorabilidade da presença deste escolar no contorno educacional comum, mas não minimizamos as dificuldades e particularidades de seu processo, o que pode ser verificado por meio das diferentes ações empreendidas para análise de seu potencial de aprendizagem que vão desde as providências políticas e administrativas, na construção de materiais e referenciais específicos, na organização da formação continuada e permanente de seus professores; às providências pedagógicas e cotidianas da escola, onde o professor especialista exerce um significativo papel de formador e de suporte para o trabalho qualificado na classe comum, permitindo ao escolar com deficiência intelectual que, da mesma forma que os outros, tenha o acompanhamento de seu processo de aprendizagem e que a escola possa exercer uma análise de suas condições diante do currículo escolar e que, ao conhecer, ofereça-lhes o apoio necessário para que também possa ter sucesso em sua trajetória escolar, mesmo que siga passos diferentes dos outros escolares.

Todavia, apesar das dificuldades, como já apontávamos (OLIVEIRA, 2002), este é um momento ímpar da história da educação especial, para concretizar um velho sonho: a participação efetiva de escolares com deficiência intelectual na vida da escola, por meio da convivência com os seus pares. Se falharmos nesta empreitada, haveremos de colher o ônus social, uma vez que "com isso todos perdemos em consciência, em comportamento e conseqüentemente, em possibilidade de transformação". (ARANHA, 1995, p. 70)

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Integração do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia / Sociedade Brasileira de Psicologia*. Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995.

BARROCO, S. M. S.; SILVA, A. C.; LEAL, Z. F. R. G. Deficiência intelectual e psicologia histórico-cultural: a defesa das mediações rumo ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. In: RIBEIRO, M. J. L. (Org.). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012. p. 175-196.

DAINÊZ, D. A formação da criança com deficiência intelectual na condição da educação inclusiva: algumas considerações. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (Org.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 59-83.

FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFScar, 2004.

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

OLIVEIRA, A. A. S. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. 2015. 358f. Tese – (Livre-docência em Educação Especial) -Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. *Avaliação pedagógica, deficiência intelectual e os processos de ensino*. São Paulo: Unesp, 2014a. Disponível em <<http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D10/arquivos-ee-di/1ed-r-ee-di-text02-D10/index.html>>

OLIVEIRA, A. A. S. *O currículo e a didática: pontes para a aprendizagem em salas inclusivas*. São Paulo: Unesp, 2014b. Disponível em: <<http://goo.gl/G3YI9B>>

OLIVEIRA, A. A. S. Educação especial: a formação do professor em debate In: CHACON, M.; MARIN, M. J. S. *Educação e saúde de grupos especiais*. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2012. p. 27-44.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

- OLIVEIRA, A. A. S.; MACHADO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliar e planejar: reflexões sobre a ação docente na diversidade*. São Paulo: Unesp/RedeFor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155265>>. Acesso em: 15 set. 2014.
- OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B.; OLIVEIRA, F. I. W. Pedagogía Inclusiva y Educación Especial: pensando en las prácticas escolares. In: OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B.; OLIVEIRA, F. I. W. (Org.). *Prácticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2014. p. 17-42.
- OLIVEIRA, E. S. G.; COSTA, M. A. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade: as metáforas representativas do professor de educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Capacitação de Professores e profissionais para educação especial e suas concepções sobre inclusão*. Londrina: UEL, 2003.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, A. A. S.; SILVA, L. H. Prácticas pedagógicas para la deficiencia intelectual: el contexto del profesor y de su formación. In: OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B.; OLIVEIRA, F. I. W. (Org.). *Prácticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2014. p. 165-185.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO. (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual – Ciclo I do ensino fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SÃO PAULO. (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual – Ciclo II do ensino fundamental e educação de jovens e adultos*. São Paulo: SME / DOT, 2012.
- TULESKI, S. C. *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem, 2011.
- VYGOTSKI, L. S. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 391 p. t. 5. (Obras Completas).
- VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000. t. 3. (Obras Escogidas).

# **ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

MARCOS WELBY SIMÕES MELO • THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

## **INTRODUÇÃO**

A música, como conhecimento, tem fundamental importância no desenvolvimento intelectual, cultural e social do ser humano, vista então como eixo condutor na inserção de educandos com deficiência visual na sala de aula. Tem função importante nas políticas de inclusão educacional, social e cultural, assim como no exercício da cidadania e respeito à dignidade.

De acordo com Swanwick (2003, p.16), “certamente, as músicas não são sempre as mesmas. As diferenças culturais e pessoais influem nas grandes variações dos tipos de música, assim como na função social”.

O educador musical inglês Swanwick (2003) apresenta um conceito de música que ratifica essa ideia de compreender o ensino da música como importante instrumento na formação cultural do indivíduo. Conceitua ainda a música como expressão metafórica do indivíduo expressada em seus discursos através de seu fazer musical, quando afirma que: “[...] música é uma forma de discurso impregnado de metáfora – com as realidades do fazer música e do ensinar música”. (SWANWICK, 2003, p. 16)

Nesse sentido, sempre estive preocupado com a educação musical para as pessoas com deficiência visual, assim como com a sua inclusão e a sua valorização, e em consonância com os princípios constitucionais do direito igual para todos, independente de suas diferenças.

Destaco especialmente a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 com a emenda de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 1996), que estabeleceu o prazo de três anos para as escolas atenderem a obrigatoriedade da Educação Musical na educação básica, objetivando atender os pressupostos legais. Faz-se necessário preparar essas escolas, numa preocupação da acessibilidade a esse conhecimento, observando todos os aspectos envolvidos nesse espaço, de maneira que os educandos com deficiência visual tenham a mesma adequação de ensino como aquela educação prevista aos demais educandos.

No Brasil, existem poucas pesquisas que abordam essa temática, destaque então obras como *Introdução a musicografia braille*, da professora Dolores Tomé (2002), da Universidade de Brasília (UnB), *Do toque ao som: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva*, de Fabiana Bonilha (2010), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e *Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual*,<sup>1</sup> de Brasilena Trindade (2008), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dessa forma, a reflexão que fiz em torno da acessibilidade ao conhecimento formal da música dentro do espaço da escola regular diz respeito à realidade da educação musical que não é facilmente disponibilizada na cultura brasileira, ficando por vezes apenas acessível para aqueles que tenham condições de pagar um professor particular de música.

A partir da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas regulares da educação básica, aponta-se uma possibilidade de democratização desse conhecimento da música, porém, no que se refere às pessoas com deficiência visual, para que seja possível tal democratização, é imprescindível que haja uma verdadeira inclusão educacional.

As reflexões geradas em torno desta pesquisa sobre a acessibilidade na sala de aula de música incluíram também preocupações com elementos de suporte e recursos no ensino da música. Instrumentos como a musicografia braille e *softwares* de música, como afirma Bonilha (2010), são fundamentais, visto que no contexto da sala de aula são diversos recursos que irão contribuir para uma educação inclusiva satisfatória ou, pelo contrário, a não

---

1 Consulta ao texto preliminar disponível no Núcleo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Especiais (Geine), da Faculdade de Educação da UFBA.

utilização desses recursos poderão significar barreiras na construção de uma educação que beneficie a acessibilidade dos alunos com deficiência visual.

Destaquei alguns questionamentos que julguei de grande relevância em torno do ensino da música que atendam de maneira satisfatória a necessidade específica do aluno com deficiência visual no contexto da sala de aula. A reflexão inicial e fundamental refere-se a conhecer os recursos materiais e humanos e as metodologias, estratégias, e formas de ensino em sala de aula, com educandos com deficiência visual na educação da música que irão permitir de maneira satisfatória a acessibilidade aos conhecimentos musicais. Essa reflexão pode ser desdobrada, visto que a educação musical, como importante instrumento da cultura, deve proporcionar ao educando autonomia, independência, autoexpressão, criatividade, sentido de estética e, por vezes, a profissionalização desse aluno. Nesse sentido, formulei assim o seguinte questionamento de pesquisa: Como e quais formas de educação musical no contexto escolar permitem a acessibilidade do educando com deficiência visual aos conhecimentos da educação musical?

Essa questão fundamental foi desdobrada em duas outras, também de igual relevância para esta pesquisa:

- a) Qual procedimento de ensino favorece a educação musical inclusiva?;
- b) Que recursos podem contribuir na acessibilidade da educação musical do aluno com deficiência visual?

O presente estudo teve como pressuposto que o ensino formal da música é, em grande parte, visocentrista, apoiando-se na leitura e escrita da pauta musical, assim como o ensino da matemática, da geografia, da física e da química, dentre outros, que também se utilizam de códigos específicos visuais, como então ensinar eficazmente música ao aluno com deficiência visual, considerando essa linguagem visocentrista do ensino da música? Quais métodos, procedimentos, recursos poderão melhor contribuir em sala de aula, para suprir as necessidades da acessibilidade à educação musical?

Dessa forma, pretendo analisar o processo de ensino da música para alunos com deficiência visual, tendo como objetivo geral identificar procedimentos de acessibilidade que poderão melhor contribuir para prática da educação musical para educandos com deficiência visual, incluindo os possíveis recursos didáticos pedagógicos que estejam sendo utilizados em

sala de aula. E como objetivos específicos: compreender como a educação musical está sendo ensinada às pessoas com deficiência visual e verificar os recursos materiais e humanos, no contexto da sala de aula. Esses objetivos podem ser alcançados com investigações de natureza mais teórica descritos da seguinte forma: compreender os paradigmas de inclusão, dispostos nas leis, nos discursos dos especialistas, nos parâmetros curriculares, que preconizam a garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência à educação e aqui, em particular, os educandos com deficiência visual na acessibilidade ao conhecimento formal da música, como eficiente instrumento de equidade e cidadania no ensino regular.

Desenvolvi esta pesquisa numa abordagem qualitativa, numa modalidade de pesquisa estudo de caso, na qual busquei inspiração no método fenomenológico no qual procurarei entender a realidade exposta em sala de aula em um constante modificar como apresenta o professor Macedo (2010, p. 17), da UFBA, quando descreve que:

Da perspectiva fenomenológica, os acontecimentos não podem ser considerados como fechados em si, como realidades objetivas. Fazendo parte de sua própria temporalidade, a realidade é uma construção precária, provisória, fenomênica, como percepção dos fenômenos pela consciência.

Nessa perspectiva, utilizei os instrumentos “roteiro de entrevista com educador” e “roteiro de entrevista com educando”, com o objetivo de interpretar a realidade de acessibilidade na aula de música com os alunos com deficiência visual, e o “roteiro das observações em sala de aula” para levantar e interpretar a realidade disposta no contexto da escola regular ao que se refere ao ensino da música para alunos com deficiência visual.

Analisei os dados a partir da escuta dos principais envolvidos no contexto da sala de aula, adotando como referências na área da educação inclusiva autores como Masini (1994), Crochik (1997), Macedo (2005), dentre outros. Assim como teorias educacionais sociointeracionistas fundamentadas principalmente em Vigotsky<sup>2</sup> (1997), com a ideia de que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a

---

2 Optei por fazer uso generalizado da grafia Vigotsky, seguindo recomendação da Biblioteca Nacional. Isso, entretanto, não ocorre quando seu nome compõe títulos de livros.

situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vigotsky (1997) tentou descrever com o termo mediação.

Dessa maneira, a educação musical inclusiva deve ter como objetivo principal promover, através do ensino-aprendizagem da música, o bem-estar, a autoexpressão, a independência, a autonomia e inclusão no conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Os resultados deste trabalho apontam para a reflexão, compreensão e uma possível avaliação de uma prática na educação musical para deficientes visuais, com vistas a promover uma inclusão no campo social, cultural, educacional e profissional, visto que, com a obrigatoriedade do ensino da música, aumentará significativamente o número desses profissionais em sala de aula.

### **DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

No universo de 30 escolas contactadas, sendo 10 estaduais e 10 particulares, apenas seis atenderam aos critérios necessários para este estudo, os quais se fundamentaram na presença do educador musical e do aluno com deficiência visual no contexto do ensino regular. O meu campo de investigação se deu em seis escolas do ensino regular situadas na cidade de Salvador, no período do final do segundo semestre de 2012 ao primeiro semestre de 2013. Com descrição de quatro casos investigados diretamente e mais duas entrevistas com educadores musicais que tinha em sua classe alunos com deficiência visual. Com a finalidade de enriquecer as reflexões e análise dos dados obtidos nos quatro casos que entrevistei os outros dois educadores musicais.

Nas escolas estaduais contactadas, a educação musical se apresenta em menor número, porém com maior quantidade do aluno com deficiência visual. Dessas escolas, apenas duas tinham aula de música, entretanto, em oito delas, havia alunos com deficiência visual, geralmente em grande número, visto que seis dessas escolas possuem salas multifuncionais, mas sem a presença do educador musical. Somente em uma escola dessas pesquisadas, encontrei o aluno com deficiência visual e a presença do professor de música. Na realidade, essa escola não tinha a disciplina educação musical, mas tinha em seu contexto um curso técnico que dentro do processo da

educação básica complementava a educação disponibilizada na escola. Observei que o número de professores de música atuando na rede estadual é um número ainda bem insuficiente para atender as determinações descritas na emenda n.º 9.394/96 de 2008. Das 10 escolas do estado pesquisadas, apenas em duas delas havia o ensino de música. Em uma, tem-se o ensino de música em um curso técnico e na outra escola investigada existia o professor de música, porém o que existiam eram oficinas de música dentro de um projeto de extensão que não atendeu o critério da educação musical como disciplina em sala de aula.

Na rede municipal de ensino que atende a educação infantil e fundamental I, existem 426 escolas distribuídas em toda cidade de Salvador, divididas em vários Centro Regionais (CR) que possuem equipes que coordenam um número determinado de escolas daquela região distribuídas pela Secretaria de Cultura da Bahia (Secult), atual Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Na rede municipal, tive mais facilidade de acesso a informações, visto que sou professor de música do quadro de professores da rede municipal. Nesse sentido, facilitou, porém não significou tarefa fácil, visto a necessidade de verificar as informações obtidas e atualizar algumas delas.

Recebi uma listagem de 88 escolas registradas no departamento de educação especial da Secult na qual constavam a matrícula de alunos com deficiência visual. Dessas, entrei em contato com 10 escolas, de diferentes regionais.

Na regional que leciono, existiam quatro escolas identificadas com a presença de aluno com deficiência visual, entretanto, apenas em duas dessas escolas foi possível confirmar a frequência desses educandos, pois nas demais foram apontadas questões de evasão dos alunos. Nas outras seis escolas de regionais diferentes da qual estou lotado, algumas não tinham o professor de música, e em duas delas o aluno já não mais frequentava a escola, apesar de constarem como matriculados.

Dessa forma, o problema que me deparei logo de início foi a questão da evasão de alguns desses alunos informados como alunos com deficiência visual dentro do contexto escolar da rede municipal. Encontrei assim a dificuldade em localizar as escolas em que existiam professores de música, visto que era importante e necessário que existisse também a presença do

educador musical. Desse número contatado, apenas quatro escolas sinalizaram ter alunos com deficiência visual, das quais em apenas uma consegui investigar, visto que em outras duas escolas os alunos tinham frequência muito pequena e não foi possível conciliar os horários.

Na quarta escola, entrei em contato com o professor de música e a diretora da escola e eles me informaram que, apesar da aluna constar como baixa visão, ela não apresentava nenhuma especificidade de utilizar a visão para cumprir com as atividades escolares.

Outro aspecto relevante das escolas municipais contatadas é que em seis delas havia a presença do professor de música e apenas em duas com a frequência de aluno com deficiência visual. Ponto que minha procura foi em função da lista fornecida pela Secult, na qual poderia encontrar o aluno com deficiência visual, em cruzamento com a presença do educador musical. Na comparação entre as 10 escolas contatadas na minha pesquisa e a investigação que fiz sobre a presença do professor de música, como já tinha me referido, obtive a informação de que, na regional que estou lotado, das 26 escolas da CR, sete dessas têm aula de música.

Na rede estadual de ensino, diferentemente da rede municipal, não obtive tantas informações da secretaria, apenas o número de escolas em Salvador, entretanto, em contato com o Instituto de Cego da Bahia (ICB) por meio da diretora escolar, e também por meio de alguns professores do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) ao deficiente visual procurei investigar os locais ou as escolas em que existiam alunos com deficiência visual.

Na pesquisa realizada nas escolas particulares situadas em Salvador, encontrei apenas três escolas em que, naquele momento, havia um caso para minha investigação. Essas escolas foram procuradas através de contato direto com professores do Centro de Estimulação Precoce do ICB, também com colegas da área de música que atuavam no ensino da música em escolas particulares, ou ainda através de pesquisas realizadas por meio da internet e do auxílio à lista telefônica, a partir dos nomes das escolas de maior referência educacional, assim como pela tradição no ensino fundamental e médio na cidade de Salvador.

Contatei, por meio dos números de telefones das secretarias dessas escolas, os diretores e/ou coordenadores pedagógicos, com a finalidade de encontrar os sujeitos da minha pesquisa. Nesse contexto das escolas

particulares de Salvador, em um universo de cerca de 280 escolas – dados obtidos pelo contato telefônico com o sindicato das escolas particulares –, entrei em contato com 10 escolas, em diferentes localidades de Salvador, com os critérios de encontrar alunos com deficiência visual no contexto do ensino regular da aula de música. Nas escolas particulares contatadas, em nove delas existia a presença do educador musical; dessas, três informaram existir a educação musical e a frequência do aluno com eficiência visual. Dessa forma, apresentei a ideia da pesquisa e me foi sinalizado à possibilidade de poder acompanhar e observar o aluno em sala de aula de música com os demais colegas videntes.

Observei nesses contatos iniciais com as escolas que a realidade sobre a presença do professor de música, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, ainda não atendem a um número significativo em relação à determinação legal. Nessa amostragem de 10 escolas de cada rede, estadual, municipal e particular contatadas nessa pesquisa, foram distribuídos da seguinte maneira: as escolas particulares têm maior presença dos educadores musicais, seguida pela municipal e, em menor número, as escolas estaduais. No que se refere à presença do aluno com deficiência visual, distribuiu-se da seguinte forma: em maior número nas escolas estaduais, seguida pela particular e em terceiro a municipal.

Detalho assim essa realidade nas tabelas a seguir que representam respectivamente a quantidade de escolas com aulas de música correspondente ao meu universo de pesquisa dividido em 10 escolas particulares, 10 estaduais e 10 municipais e a quantidade de escolas com educandos com deficiência visual.

**Tabela 1** – Quantidade de escolas pesquisadas em Salvador com educação musical

Redes escolares	Quant. escolas pesquisadas	Quant. escolas com educação musical
Particular	10	9
Municipal	10	7
Estadual	10	2

Fonte: Elaboração do autor.

**Tabela 2** – Quantidade de escolas pesquisadas em Salvador com alunos com deficiência visual

Redes escolares	Quant. escolas pesquisadas	Alunos com deficiência visual
Particular	10	3
Municipal	10	3
Estadual	10	7

Fonte: Elaboração do autor.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste estudo, sugiro que a compreensão sobre a acessibilidade na aula de música para educandos com deficiência visual passe por várias reformulações de conceitos sobre educação inclusiva, acessibilidade, pessoa com deficiência, além de reflexões em torno dos contextos socioculturais, políticos, éticos e humanos sobre o ensino de música para alunos com deficiência visual que apresentem dificuldades, as quais não estão no indivíduo, mas sim, nas formas de como os recursos são disponibilizados, o que resulta em barreiras de diversas naturezas. Por vezes, essas dificuldades do educando com deficiência visual não são de aprendizagem, visto que seu cognitivo, sua percepção dos outros sentidos que não da visão estão integralmente preservados, sendo assim os entraves podem ser resultados de ensino ou contextos desfavoráveis a uma apropriação satisfatória daqueles saberes disponibilizados no espaço escolar.

Concluo então que todos esses desdobramentos apontados acima fazem parte de um pensar educacional de maneira humana, democrática e acessível. Acrescento apenas que esta investigação foi pensada no intuito de contribuir com aqueles que fazem a educação musical acontecer de maneira satisfatória, visto que os pontos teóricos discutidos são importantes para refletir e renovar as práticas musicais que tornem acessíveis os espaços destinados para aquisição de novos saberes.

Ressalto assim que a democratização e a humanização de instituições de ensino, que são regidas pelo Ministério de Educação (MEC), dependem, dentro de uma proposta educacional acessível, da relação em rede das atitudes, dos recursos comunicacionais e arquitetônicos e das ações didáticas

pedagógicas em cada região. São aqueles que estão ali, envolvidos no espaço escolar, funcionários, professores, coordenadores, diretores, que poderão tornar real a prática de uma educação musical que vise alcançar a todos os seus integrantes.

Meu interesse foi fomentar pesquisas no campo da educação musical inclusiva, visto que quanto maior for o número de publicações em torno desse tema, maior será o referencial teórico, visando melhores práticas pedagógicas em torno do ensino musical especial, sobretudo na Rede Oficial de Ensino, como um emergente mecanismo de inclusão socioeducativa.

Foi nesse quadro de dificuldades sobre a compreensão conceitual da formação em música no ensino escolar que este estudo investigou a acessibilidade no contexto da educação em música, compreendendo essa acessibilidade de uma maneira bem mais ampla que apenas o acesso, mas, além disso, uma apropriação satisfatória, autônoma e independente.

Nessa realidade da educação musical que me deparei com o cruzamento de duas modalidades de ensino: a musical e a inclusiva. A educação musical que visa a formação do educando no contexto dos conhecimentos específicos da música e a educação inclusiva que se propõe permitir ao educando apropriação satisfatória dos conhecimentos disponibilizados no contexto escolar.

Dessa forma, nos espaços que existam o educando com deficiência visual, além da presença do educador musical, faz-se necessário a existência de uma consciência e amadurecimento sobre as práticas inclusivas, a fim de impedir, por exemplo, as realidades encontradas, nas escolas pesquisadas, as quais existia a presença de alunos com deficiência, entretanto em suas matrículas não havia identificação, com finalidade de que lhes fossem proporcionado atendimento educacional especializado.

Destaquei que, no município, em relação às escolas estaduais, existe, em maior número, a presença do educador de música, porém a quantidade de alunos com deficiência visual é menor, visto a questão referida sobre a não identificação desses educandos e entre os poucos listados, ainda há um significativo número de evasão. A realidade que observei no contexto do atendimento educacional especializado no contexto dessas escolas é que os professores ficam responsáveis em realizar a inclusão desses alunos. Aponto assim que essa forma de incluir pode significar uma enorme lacuna, visto

as dificuldades já existentes no interior desses espaços, tais como: salas superlotadas, mobiliários mal distribuídos por falta de espaço, ausência de suporte material e humano, e por vezes esse professor sem nenhuma orientação previa sobre as especificidades desse aluno.

Na rede particular de ensino, encontrei uma realidade com melhor adequação nas escolas que fizeram parte de minha pesquisa, visto que, apesar de não terem sala multifuncional para atenderem seus alunos com deficiência visual, era estabelecido parceria com o ICB, a fim de qualificar seus professores e atender melhor esses educandos. Porém, nas entrevistas e observações, identifiquei que antes da presença desses alunos não existia nenhuma preocupação sobre o atendimento educacional especializado e, ao recebê-los, motivados pelas necessidades de atender determinações legais sobre a inclusão e também pressionados pelos pais desses alunos, essas escolas procuraram essa orientação que o ICB disponibiliza para todas as escolas de Salvador.

Esse comportamento, em buscar posteriormente adequação para atendimento específico dos alunos com deficiência visual, não corresponde ao conceito sobre a educação inclusiva, visto que o preparo das escolas deve acontecer antes do ingresso do aluno com necessidade educacional especial. (CORREIA, 2008; RODRIGUES, 2006)

Acredito que este estudo cumpriu com as etapas e com os objetivos traçados desde o projeto da pesquisa até o desfecho nas entrevistas, observações e, finalmente, no processo de interpretação dos dados colhidos, pautados na fundamentação teórica utilizada. Deixo em aberto a possibilidade de implementação de novas pesquisas na área da educação musical para alunos com deficiência visual, focalizada na interrelação entre os recursos materiais e os recursos humanos com a finalidade de proporcionar uma educação acessível não apenas no contexto do ensino regular, porém em estudos voltados para área profissional, cultural e social na prática da música.

## REFERÊNCIAS

BONILHA, F. F. G. *Do toque ao som: ensino da musicografia como um caminho para a educação inclusiva*. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BONILHA, F. F. G. *Leitura musical na ponta dos dedos: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores*. 2006.

226 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BONILHA, F.F.G.; PUPO, D.T.; CARVALHO, S.H.R. O uso das TIC's na produção de um acervo de partituras em braille no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Centro de Convenções, 2005. 1 CD-ROM.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2013.

CORREIA, L. de M. *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora, 2008.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MELO, M. W. S. Acessibilidade na educação Inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. *Sitientibus*: revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 44, p. 113-128, jan./jun. 2011.

MELO, M. W. S. *Ensinando música para alunos com deficiência visual: da educação à pretendida profissionalização*. 2007. 140 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SWANWICK, K. *Ensinando musica musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TOMÉ, D. *Introdução à musicografia Braille*. Rio de Janeiro: Global, 2002.

TRINDADE, B. P. *Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual*. 2008. 402 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

# DAISY À VISTA: O MECDAISY, A AUDIODESCRIÇÃO E O BRAILLE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS CEGAS

PATRÍCIA SILVA DE JESUS

O universo da escrita durante muito tempo foi um “livro selado” para os que não podiam enxergar. É considerada pessoa com deficiência visual, de acordo com texto divulgado no site do Instituto Benjamin Constant, aquela que “apresenta acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações”.

Pessoas cegas estiveram à margem da sociedade letrada pela impossibilidade de acessarem com autonomia um material textual. Sempre dependiam da solidariedade de alguém para apreenderem o conteúdo gráfico/imagético. O advento do Braille, em 1824, fez surgir uma nova perspectiva de vida e cultura para os visualmente limitados. A escrita e leitura poderiam ser produzidas por pessoas que outrora sequer podiam ler.

Contrariando as previsões que apontavam para o desaparecimento do Braille, a chamada “desbraillização”, como um fenômeno iminente e inevitável, tendo em vista a revolução vertiginosa causada pelos recursos digitais, o Sistema Braille tem se mostrado muito eficaz e, caberia afirmar, indispensável e insubstituível, sobretudo nos casos de surdocegueira e como facilitador do aprendizado de idiomas. Contudo, é importante mencionar que a falta de investimento em projetos que visem ampliar as aplicabilidades do Sistema Braille e a descoberta de todo seu potencial estético e comunicativo, bem como a ausência de políticas que assegurem o barateamento de instrumentos como a máquina de datilografia Braille, impressoras específicas e dispositivos mecânico-digitais de leitura em relevo (Linha Braille), fazem dos livros em Braille objetos escassos e/ou pouco atraentes.

Durante muitos anos a produção de livros em Braille era feita a partir de uma “adaptação” que, sem nenhum pudor, excluía mais de 90% das imagens de uma obra, incluindo apenas os elementos gráficos mais simples de serem reproduzidos em relevo. O livro era escrito, enviado à editora, impresso em tinta, adquirido pelos sistemas de ensino e enviado aos Centros de Apoio Pedagógico que atendiam pessoas com deficiência visual, onde deveria ser datilografado em máquinas Perkins ou digitalizado para posterior impressão em Braille. No lugar das imagens, era inserida a nota “Solicite ajuda do professor”. A pessoa cega, então, supunha que naquele lugar existiria uma ilustração ou uma foto. Nessa linha de produção, não havia espaço para a plena acessibilidade. O livro nascia sem acessibilidade e devia ser adaptado para atender minimamente a quem tinha limitação visual. Poderia o livro já nascer acessível?

Estigmatizadas pela tradição visuocêntrica que automaticamente associa “ver” a “conhecer”, as pessoas com deficiência se tornaram alvos de mitos e meias verdades que as colocam em extremos: ora são os super-humanos com percepção ultra-afuçada, para compensar a ausência da visão, ora são completamente desconhecedoras da realidade pelo fato de seus olhos não poderem cumprir a tarefa fisiológica de enxergar. “Histórica e etimologicamente na civilização ocidental o ‘conhecer’ se faz com o ‘ver’; o ‘ver’ é condição para o ‘conhecer’ e em certas interpretações os dois se confundem”. (MASINI, 1994) Como a visão é responsável por cerca de 80% das informações imediatas que um ser humano pode captar no mundo, a pessoa desprovida desse sentido estaria alheia a uma enormidade de experiências, sobretudo no universo gráfico/imagético, onde predomina a máxima de que “uma imagem vale por mil palavras”.

Com o avançar da tecnologia, a produção Braille passou a ser realizada por meio de computadores com *softwares* especiais e outras formas de leitura passaram a ser parte do cotidiano das pessoas cegas, idosas com dificuldade de visão ou aqueles que não tiveram oportunidade de aprender a ler. O mundo tomava conhecimento dos Livros Falados em suporte K-7, CD e, mais recentemente, em formatos digitais como o MP3.

Repensar e ressignificar os conceitos de ver/enxergar é uma nova postura que timidamente vem apontado para a proposta das tecnologias assistivas na área da deficiência visual (aquelas criadas para facilitar a vida das pessoas

com visão limitada). Aos poucos a ideia de que as artes visuais, o cinema, a escrita e o mundo imagético em geral também pertencem aos cegos vem se aproximando da sociedade e, a passos lentos, recursos de descrição de imagens, como a legenda audiodescrita para filmes, são disponibilizados:

Há um longo caminho a ser percorrido para que a indústria audiovisual brasileira entenda o real significado de acessibilidade. O mais espantoso é que ela parece ainda não ter percebido a potencialidade do público cego e surdo enquanto consumidor de produtos audiovisuais. O exercício da acessibilidade ao audiovisual só será pleno quando houver a inclusão desses cidadãos brasileiros. (FRANCO, 2006, p. 13)

A comunicação é fator primordial para a convivência em sociedade, pela possibilidade de expressar ideias, sentimentos, reivindicações, elementos fundamentalmente humanos. Em respeito aos princípios que declaram ser a dignidade um direito inalienável de todo ser humano e condição primaz para o estabelecimento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (conteúdo já explicitado na Carta das Nações Unidas), o Decreto n.º 6.949/2009 em seu artigo 2º define que a comunicação

[...] abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. (BRASIL, 2009)

O grande entrave ao acesso a semelhante aparato tecnológico da era digital costumava ser o alto custo para sua aquisição. No Brasil, o primeiro produto gratuito apresentado foi o DosVox, criado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trata-se de “[...] um conjunto de programas que permite a acessibilidade digital através de um sintetizador de voz em português, mas ele opera somente sobre os sistemas operacionais proprietários”. (SERPRO, 2005)

Atualmente, uma nova tecnologia vem despontando entre pessoas de perfis diferenciados. Um formato conhecido como Digital Accessible Information System (DAISY) tem ganhado espaço nas rodas de leitura, por

ser um padrão internacional que converge imagem, texto e som em um só produto acessível. Assim, cegos ou videntes podem ter acesso ao conteúdo textual, diminuindo as distâncias entre pessoas e democratizando o acesso a produções textuais diversas.

Conhecido no Brasil sob o nome de fantasia “Meccaisy”, que na verdade é como se chama o programa específico para executar livros digitais acessíveis, o padrão DAISY foi adotado em 2009 pelo Ministério da Educação como parte do Projeto Livro Acessível, cujo objetivo é

[...] promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille.

Ainda pouco estudado no contexto acadêmico, o padrão DAISY inaugura no Brasil uma nova era no tocante à acessibilidade editorial. Em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foram contratados consultores para implantação do projeto nos 55 Centros de Apoio Pedagógico e Núcleos de Produção Braille. Esses consultores realizaram formação dos professores para o uso dessa nova ferramenta e um repositório de livros, Acervo Digital Acessível (ADA), foi disponibilizado pela Universidade de Brasília para armazenamento, consulta e distribuição das obras produzidas em cada unidade da Federação. Assim, os livros gerados em DAISY e dispostos virtualmente poderiam ser consultados em qualquer parte do país, evitando duplicidade de trabalho e criando uma rede colaborativa onde colegas poderiam interagir entre si e com o Ministério da Educação, através de seus consultores. Para os estudantes com deficiência visual, foram enviados *notebooks*, através dos quais seria possível usufruir dos livros em DAISY.

Um ponto muito importante a ser citado sobre o Projeto Livro Acessível é que, como forma de garantir a adesão de casas publicadoras ao programa, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação (FNDE) estabeleceram que, a partir de 2011, os livros aprovados nos editais do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) fossem gerados também no formato DAISY. Tal atitude está respaldada no decreto n.º 7084/2010, que em seu Art. 28 determina que “o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas”, e, em seu parágrafo único, que “os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativas à apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial”. Assim, pela primeira vez no Brasil os livros didáticos e paradidáticos destinados a estudantes da educação básica já saíram da editora em formato acessível, provando que é, sim, possível proporcionar um ambiente educacional inclusivo, onde cegos e videntes podem ler o mesmo livro em suportes que respeitem suas características individuais.

O Projeto Livro Acessível foi recebido pelas instituições de/para cegos com muita ressalva. Havia entre os entes da Educação Especial no contexto da deficiência visual o temor, muito pertinente, de que a chegada de uma ferramenta digital culminasse na extinção definitiva do Braille como ferramenta educacional e a “desbraillização” se concretizasse. De forma não admitida, havia também o medo da novidade, o receio de não dominar uma tecnologia nova, de ter que aprender matérias novas, como a audiodescrição, e não conseguir, efetivamente, atender ao público-alvo: as pessoas com deficiência visual. Uma breve análise das características do padrão DAISY e do Projeto Livro Acessível seria suficiente para eliminar tal hipótese:

- 1 O DAISY é um padrão digital de texto, gerado a partir de um documento no Microsoft Word, logo, favoreceria a produção Braille via computador;
- 2 Em atenção às características individuais, o MEC providenciou o envio de impressoras Braille para todo o território nacional, garantindo que a nova tecnologia não suplantaria a antiga;
- 3 A produção de livros em DAISY é totalmente possível para as pessoas com deficiência visual.

Para que o padrão DAISY fosse adotado no Brasil, o MEC, em parceria com a UFRJ, criou o Tocador Mecdaisy e disponibiliza gratuitamente para *download*. Sua interface é acessível, ou seja, plenamente explorável por meio de teclado, e com contrastes que favorecem a pessoa com baixa visão:

**Figura 1** – Interface do tocador Mecdaisy



Fonte: Imagem da interface do tocador Mecdaisy capturada pela autora através de *print screen*.

Uma característica que definiria o padrão DAISY como o formato mais flexível e essencialmente acessível foi a obrigatoriedade de apresentar todas as partes do livro em tinta: capas, orelhas, todas as páginas (mesmo as em branco), a ficha catalográfica e as imagens. Não há a possibilidade de “arrancar” nenhuma página ou imagem, pois esse formato comporta todos os elementos de um livro convencional, assim, a famosa frase “Solicite ajuda do seu professor”, se não abolida, terá que ser ressignificada. Entra em cena a audiodescrição, um novo desafio para os profissionais da Educação Especial e uma forma indispensável de acesso ao aparato imagético na contemporaneidade para os estudantes com deficiência visual.

Para auxiliar os profissionais dos Centros na descrição/audiodescrição das imagens, o MEC publicou a Nota Técnica n.º 21 (2012), que traz “Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy”. Fotografias, histórias em quadrinhos, charges, ilustrações finalmente figuram nas páginas dos livros para cegos, como nos exemplos:

**Figura 2** – Tirinha de Glauco Rocha



Fonte: arquivo pessoal do escritor e ilustrador Paulo Schmidt.

Descrição da imagem: Tirinha dividida em três quadros feitos de caneta preta sobre fundo branco, retratando Glauco Rocha, homem de sobrancelhas grossas, rosto arredondado, narigudo e com barba por fazer. Usa, na cabeça, uma câmera filmadora semelhante a um boné, óculos escuros, camiseta e calça. Tem entre os lábios um cigarro soltando fumaça. Ele está ao lado de uma repórter de cabelos curtos, usando blazer, saia e scarpin. Ela segura um microfone.

Q1: O nome do personagem, Glauco Rocha, aparece no topo. Imediatamente abaixo, recuado à direita, a indicação da autoria: Por Paulo Schmidt. No centro, o rosto de Glauco em close. No rodapé do quadrinho, os dizeres: Uma câmera na cabeça e uma ideia na contramão;

Q2: A repórter aponta o microfone para Glauco e pergunta: Qual o seu objetivo ao fazer seu novo filme, “Apagão?”. Glauco, com a mão esquerda no bolso e a direita segurando uma bengala, responde sem tirar o cigarro da boca: Compartilhar minha visão de mundo.

Q3: A repórter insiste: Mas não dá para enxergar nada nele! Glauco rebate: Eu sou cego, o que você esperava? Fim da descrição.

**Figura 3** – Casal à mesa



Fonte: elaboração da autora.

Descrição da imagem: Ilustração de um casal sentado em cadeiras de madeira em uma sala de parede e assoalho em tons de verde. A dupla é vista de perfil, frente a frente, com os braços parcialmente repousados sobre uma mesa. Ele, homem alto, pele clara, cabelos lisos e grisalhos, usa camiseta cinza, calça azul escuro e sapatos marrom. Ela, mulher de estatura mediana, pele morena, cabelos lisos, castanhos, que vão até os ombros, usa vestido preto na altura dos joelhos e sapatos vermelhos de salto médio. Os pés de ambos se aproximam por baixo da mesa, onde estão repousadas duas xícaras lilases contendo uma bebida. As fumacinhas que sobem de cada uma das xícaras formam as duas metades de um coração. No canto direito da imagem a assinatura da autora do desenho: Patie. Fim da descrição.

Uma das principais recomendações ao descrever uma imagem é dizer o que se vê, mas a contextualização do texto descritivo é um fator a ser

rigorosamente observado. Destarte, uma Nota Técnica não pode encerrar as possibilidades de apresentação de um texto descritivo. Situações muito comuns em livros didáticos são as imagens que, se descritas, entregarão ao estudante com deficiência visual a resposta da atividade proposta. Isso exige que o produtor da legenda descritiva/audiodescrição seja uma pessoa experiente, que domine a norma culta da língua e a interpretação de texto.

No cotidiano da produção de livros digitais acessíveis pode-se constatar que algumas manifestações imagéticas, como mapas e organogramas, não são plenamente acessíveis se apresentadas apenas por meio da audiodescrição. Algumas discussões com profissionais da área sugerem que do mapa seja dito: o tipo (político, hidrográfico), a região à que pertence (Nordeste, Sudeste, Sul etc) e as cores ali apresentadas. Feito isso, recomenda-se inserir uma nota de produtor: “Sugere-se o uso de um mapa tátil”.

A invenção de equipamentos digitais que trazem por base o Sistema Braille, o advento da audiodescrição, a adoção do padrão internacional de livros DAISY pelo Ministério da Educação e a crescente consciência de que o universo imagético também pertence aos visualmente limitados é uma realidade que não se pode contestar. A convergência de linguagens, característica marcante das manifestações culturais na contemporaneidade, auxilia na compreensão de que as antigas técnicas de feitura de livros em relevo devem ser repensadas e a acessibilidade pode ser feita com a utilização de mídias diversas, respeitando limitações sensoriais, aproximando-nos, gradativamente, de um mundo onde a diferença é celebrada como forma de enriquecimento entre pessoas. Em suma, não se deve perder de vista, também no contexto da acessibilidade, que “insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso”.

## REFERÊNCIAS

BRAILLE, L.; GOLDSTEIN, D. FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. *Cartas De Louis Braille*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 26 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Projeto Livro Acessível. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17435:projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 21 / 2012 / Mec / Secadi / DPEE*. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 58 / 2013 / Mec / Secadi / DPEE*. Orientações para usabilidade do livro didático digital acessível – Mecdaisy. Brasília: 2013.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FRANCO, E. P. C. 2007 Dec 9. Legenda e áudio-descrição na televisão garantem acessibilidade a deficientes. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 12-13, jan./mar. 2006. Disponível: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000100008&lng=pt&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/Nucleus/index.php>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

JESUS, P. S. de. *Inclusão ponto a ponto: a inclusão social da pessoa com deficiência visual através da produção escrita*. Paraíba: [s.n], 2007.

MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: CORDE, 1994.

OLIVEIRA, R. F. C. de. Por que os livros em Braille são necessários? *Revista Benjamin Constant*, n. 34, p. 37, ago. 2006.

SERPRO. *Softwares para deficientes visuais*. Disponível em: <[http://www4.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2005-1/20050606\\_05](http://www4.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2005-1/20050606_05)>. Acesso em: 8 set. 2016.

# DOTAÇÃO E TALENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARIA LUIZA PONTES DE FRANÇA-FREITAS • ZENITA CUNHA GUENTHER

## INTRODUÇÃO

Embora as políticas educacionais implantadas no Brasil desde a década de 1990 tenham em comum o discurso de enfrentamento da exclusão, em defesa de uma escola para todos, democraticamente, há um hiato entre a intenção e a realidade. (SOUZA, 2006) Um exemplo dessa situação dualista é pontuado em Guenther (2011), mostrando “um sistema educacional de duas caras”, que acata a existência de dois sistemas de ensino básico, um público e um privado, com idênticos objetivos, estrutura legal e atribuições, reconhecendo em prática ser o sistema privado melhor que o público.

A inclusão escolar no Brasil, segundo Mendes (2012) ainda é uma perspectiva a ser buscada, embora o crescente volume de pesquisas sobre o tema e as propagandas desenfreadas das políticas educacionais possam estar criando a ilusão de que a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) está de fato chegando às nossas escolas. Infelizmente a realidade evidencia que a simples matrícula do aluno na escola não tem sido garantia de atendimento às suas necessidades especiais. O desafio aos profissionais que trabalham com educação, ao se verem diante do inegável impedimento ao desenvolvimento do potencial desses alunos, seja em que grau for, é desconstruir o lugar instituído que o aluno com NEE ocupa no contexto escolar e a descrença em relação a eles por parte dos profissionais da escola, pais e outros agentes envolvidos no processo.

Mendes (2012) afirma que a inclusão bem-sucedida, que vai garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar, envolverá necessariamente a provisão de apoios. Embora a literatura sobre inclusão

mostre uma considerável quantidade de estratégias pedagógicas efetivas, essas estratégias também parecem não chegar às escolas brasileiras onde estão inseridos alunos com NEE. (DAZZANI, 2010) A respeito dessas estratégias, Paternite e Johnston (2005) consideram que devem ser criadas oportunidades para que profissionais de outras áreas estabeleçam parcerias com educadores, compondo equipes interdisciplinares que tenham como objetivo focalizar a promoção de saúde, prevenção de problemas e a implementação de intervenções efetivas. Dessa forma, tais equipes poderiam buscar a promoção de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, assim como o bem-estar do aluno.

De acordo com Gomes e Souza (2011), o processo de inclusão escolar implica mudanças radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola. Comentam que ao mesmo tempo em que os professores acreditam ter uma adequada formação acadêmica para lidar com alunos com necessidades especiais, as suas concepções e práticas pedagógicas são limitadas e restritivas, embasadas na reprodução do discurso médico sobre necessidade especial. No entanto, a responsabilização pelo êxito ou fracasso da inclusão é direcionada para professores. As autoras apontam que quando os professores indicam suas dificuldades e necessidades, podem estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional. A democratização da gestão e a educação inclusiva relacionam-se diretamente, nesse sentido, espera-se que uma escola inclusiva seja uma escola democrática, mas o que se observa nas instituições escolares é uma vivência de práticas que denotam isolamento dos profissionais e distanciamento da compreensão sobre a política inclusiva. (GOMES; SOUZA, 2011)

A escola de orientação inclusiva pode ser conceituada como aquela em que todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integrados à convivência com pares etários diversificados, vistos como indivíduos do modo como são, sem ser necessário apresentarem uma característica pré-determinada a definir a qual agrupamento de colegas eles “deveriam” pertencer. Para seguir essa orientação, cabe à instituição escola aprender a lidar com a diversidade dos alunos, aceitando-os na qualidade de “seres humanos”, cidadãos, membros da sociedade e da comunidade. Implicitamente esse conceito assume pela escola o compromisso atitudinal e efetivo de oferecer a cada criança aquilo de que ela necessita para se desenvolver e se

aperfeiçoar, seja individualmente, em grupos ou subgrupos, na escola ou na comunidade. Nessa linha de pensamento, não se aceitariam, em princípio, ações que resultassem em submeter turmas inteiras de alunos ao mesmo tratamento pedagógico, mesmo que esse tratamento pareça ser pedagogicamente apropriado à maioria dos componentes do grupo.

Acrescenta-se que um dos problemas permanentes na área da educação tem sido a desconfortável diferença entre o conhecimento acumulado pela pesquisa científica e a prática comum nas escolas. Isto contribui para que a maior parte do saber acumulado, mesmo quando disponível aos profissionais da educação, permaneça amplamente em discussão, publicações e debates, sem chegar ao destino final, que é a sala de aula. Nesse contexto, os professores não conseguem ver relação entre o que se estuda e se discute nos cursos, publicações, teses e pesquisas e o que acontece concretamente no seu trabalho diário com os alunos. Pode-se dizer que esse cenário é mais grave em educação especial para desenvolver potencial e talento, desde o processo de reconhecer a criança dotada como um aluno especial na escola até os mais amplos horizontes da intervenção educativa.

## **A EDUCAÇÃO DO ALUNO DOTADO E TALENTOSO**

Construir um ambiente educativo apropriado ao desenvolvimento do potencial de alunos dotados e talentosos requer planos pedagógicos formulados e desenvolvidos pela vida em comum, em processo de constante interação, em ampla rede envolvendo uma equipe de facilitadores, alunos, entidades, professores, escolas, famílias, instrutores voluntários, todos alerta a cultivar a integração natural do dia a dia que configura e dá forma à comunidade educativa. No entanto, pode ser facilmente verificado que iniciativas para resposta às necessidades educacionais específicas do aluno dotado e talentoso não têm ocorrido na maioria das escolas brasileiras; e as poucas que existem não têm proporcionado o desenvolvimento do potencial desse aluno de modo adequado, sistematizado e organizado.

Além disso, referente à inclusão escolar desses alunos, há de se notar uma relevante particularidade no processo, quando comparado à inclusão de alunos com outras NEE: o lugar instituído na escola para o aluno dotado e talentoso é o da invisibilidade. Esse aluno já está ali matriculado, portanto não precisa lutar pelo direito de “entrar na escola”, como ocorre para a

maioria dos alunos com deficiências e limitações, ou garantir o direito de frequentar uma escola comum na comunidade para receber a mesma educação provida a seus pares; de modo geral não precisa se preocupar em ser aceito nesse contexto. Assim, se esse aluno existe, mas não é reconhecido na turma, tem de ser pelo fato de que a maioria das crianças dotadas está invisível na escola.

Uma consequência provável seria que essa criança “invisível” aos profissionais da educação também não se percebe como capaz, desconhece o alcance de suas próprias capacidades, reprime seus anseios por oportunidades de aprender assuntos diferentes e desafiadores e lida com o crescente tédio no trabalho escolar da melhor maneira que pode. Mas, se fossem intencionalmente expostas a oportunidades desafiadoras de aprendizagem, essas crianças poderiam se perceber como mais capazes. Agrava a situação o fato de que geralmente essa criança é invisível justamente quando tira notas boas, não cria problemas, não apresenta dificuldades socioemocionais, não apresenta “distorções” e comportamentos destoantes e não chama atenção dos adultos. Algumas crianças dotadas somente se tornam visíveis na escola se “aparecerem” sob o rótulo de criança problema, por criar situações que incomodam os professores, como inquietação, impaciência com o trabalho escolar, desinteresse, travessuras, rejeição de certas atividades, entre outros. (GUENTHER, 2012)

Gagné e Guenther esclarecem um dos aspectos que podem contribuir para essa invisibilidade, que é o hábito infeliz, e frequente na área das discussões sobre educação para dotados, de dar exemplos de crianças marcadas por extraordinária precocidade no desenvolvimento, em alguma área verbal, matemática, científica, moral ou social. Exemplos assim podem impressionar uma audiência, mas mostram comportamentos que a maioria dos alunos identificados na escola raramente irá exibir. Dotação com excepcional precocidade é um fenômeno raro, e ao se apresentarem exemplos extremos, arrisca-se a passar uma imagem distorcida do que são realmente as crianças dotadas e talentosas. Com isso, os professores não identificam em sua sala de aula os alunos que não são fenomenais, mas são excepcionalmente dotados em algum domínio de capacidade. Apresentar a dotação e talento como um fenômeno raro pode induzir os administradores dos sistemas a julgar que uma população assim pequena não exige

grande investimento de tempo e recursos para suas necessidades especiais. (GAGNÉ; GUENTHER, 2012)

Esses alunos, na verdade, não são raros como pensam muitos professores, por acreditarem que é preciso um desempenho extraordinário para que o aluno tenha um potencial superior ao seu grupo comparável. De acordo com Ferreira (2012), a escola se caracteriza como uma instituição organizada para alunos que correspondam a um ideal padrão, a um modelo ideal abstrato, sem considerar o sujeito singular que é o seu aluno; implementa sua atividade pedagógica a partir de um sistema de ensino organizado por um currículo não flexível e seleciona os conteúdos segundo uma sequência rígida, estabelecida por especialistas em teoria de currículo. Essa autora enfatiza que entender melhor a formação do professor e a prática docente é uma necessidade urgente para se ampliar as possibilidades educacionais de todos os alunos que hoje parecem não ter lugar na escola ou dela não tiram proveito para seu desenvolvimento.

Particularmente ao nível da educação básica, os profissionais da educação têm dificuldade para reconhecer a presença de capacidade superior nos estudantes, e obviamente não se preocupam em desenvolver um potencial que não conseguem captar. Acresce-se ainda que mormente em nossos meios, infelizmente, observa-se um cenário obscuro na área de capacidade acentuada, até mesmo na conceituação de construtos centrais, devido, principalmente, a conotações e erros de interpretação incorporados pela tradução de conhecimento produzido em outras culturas. Esse caos generalizado não é uma simples dissidência semântica que pode ser resolvida por debate e consenso, pois conceitos mal assentados, expressos em termos imprecisos, criam um cenário de muitas palavras para poucas ideias, gerando insegurança na área, o que dificulta o trabalho educativo. Como proporcionar a educação necessária a esses alunos se o professor não consegue identificá-los e não tem compreensão clara do que vem a ser dotação, nem mesmo tem conhecimento da existência de diferentes domínios e níveis de potencial humano nos diferentes indivíduos? Mas a capacidade humana efetivamente existe em perceptíveis graus de intensidade, natureza e especificidade, como se pode observar pelo desempenho diferenciado das pessoas, em qualquer avenida de atividade e interação do ser humano.

## DIREÇÕES OPOSTAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Existe na escola uma atitude embutida na vivência da educação inclusiva a privilegiar o cultivo de práticas pedagógicas dirigidas a acolher minorias distanciadas da média, em alguma característica ou feição, com o objetivo claro ou velado de pressionar o grupo minoritário em direção à maioria da população. Assim, aceitam-se com facilidade práticas que favoreçam a quem estiver abaixo da média, em algum aspecto, a se mover no sentido de alcançá-la, e existe boa vontade com práticas visando trazer para junto da maioria os indivíduos excepcionais localizados abaixo da sua média. O problema é que essa atitude não se aplica à educação para alunos situados acima da média porque (clara ou veladamente) distancia a escola do seu objetivo social de equalizar a população.

Um aspecto importante de se destacar é que por sua própria natureza e especificidade, as práticas educativas, buscando desenvolver potencial e talento, afastam para mais longe da média pessoas já naturalmente distanciadas, tornando-as cada vez mais diferentes da maioria. Ao que se percebe, está nesse subsolo ideológico uma raiz profunda à base dos impedimentos e resistência para: a) identificar e encontrar os alunos mais dotados e talentosos na escola, b) assistir e ajudar a desenvolver sua já elevada capacidade e/ou melhorar seu já bom desempenho. Nesse sentido algumas alternativas precisam ser visualizadas para minimizar o conflito entre esses dois objetivos da escola como instituição social: desenvolver os indivíduos e equalizar a população. Tais alternativas exigem abrir o conceito de inclusão para abranger no espaço educativo dos alunos a comunidade, e a sociedade maior, introduzindo uma visão mais amplificada de mundo; e inovar as práticas educativas para os alunos mais capazes, estendendo-as literalmente para além das paredes da escola.

As diferenças individuais inerentes ao poder de aprender são facilmente verificáveis nas interações pessoa/pessoa e pessoa/ambiente e revelam-se prontamente em situações onde há intenção de provocar aprendizagem, tal como acontece na escola. Efetivamente, carências, falhas, inibição e dificuldades frente ao processo de aprender são eventos prontamente reconhecidos e investigados, formando o core do que sabemos sobre educação especial. Porém, a mesma intensidade e amplitude de interesse não se verificam em

presença de sinais de notável facilidade, profundidade, rapidez e eficiência em aprender, o que caracteriza o outro extremo de excepcionalidade.

Um desvio de orientação observado em nossos meios gestores da educação especial, nas iniciativas para estimular o grau de capacidade próprio de cada aluno, é ignorar que ação educativa devia partir de atitudes opostas ao se pensar em alunos “com deficiências” e alunos “com dotação” e não torná-los mais “iguais à média” da população. Este fato preocupa quem estuda a dotação humana, em termos de educação, por caminhar em direção contrária à ideologia popular, que baseia as decisões em princípios de igualdade. Tal modo de pensar está correto sob o ponto de vista de oportunidades iguais, mas nunca de medidas iguais para os dois grupos. O pensamento vigente aceito nos meios escolares reforça a prática social de igualar, nivelar, homogeneizar pela maioria. E por mais que se fale em diversidade, a mensagem é dirigida a quem está de alguma forma abaixo, mas não acima da média. Essa visão da “função equalizadora da educação” resulta em mesclar inegáveis diferenças qualitativas existentes entre os dois polos na população de alunos especiais, excluindo os que caminham em outra direção.

Freeman e Guenther (2000) afirmaram que a sala de aula, como qualquer agrupamento de natureza social, caracteriza-se pela diversidade e diferenciação entre os seus componentes. Porque cada pessoa é um ser único, original e irrepetível; sendo assim, qualquer esforço para tornar as pessoas iguais está fadado a fracassar, uma vez que a natureza parece haver empregado tudo o que tinha ao seu dispor para torná-las tão diferentes entre si quanto possível. Dessa forma, quando se encontra, formando essa diversidade própria de uma sala de aula, uma criança com sinais de capacidade notavelmente acima da média, o que se deve esperar? Algo a ser celebrado com júbilo, um sinal de esperança, ou ao contrário: algo a ser examinado como uma situação prenhe de possíveis problemas?

## **COMO EDUCAR ALUNOS DOTADOS E TALENTOSOS?**

Quais programas e práticas pedagógicas podem ser adotados para possibilitar o desenvolvimento do potencial dos alunos dotados e talentosos? Essa é uma pergunta que tem inquietado os profissionais e pesquisadores da área. A partir dos aspectos já mencionados, não há dúvida de que a escola

tem um papel de destaque a desempenhar em relação ao desenvolvimento do potencial do aluno mais capaz e mais dotado, principalmente no contexto da educação inclusiva, mas a área continua eivada de contradições e polêmicas.

Atualmente, um dos fatores que mais preocupa, em relação à ação efetiva da educação para dotados e talentosos, é o crescente aumento de evidência empírica acumulada nos últimos 20 anos, revelando a inutilidade da modalidade de ensino denominada de “enriquecimento”. Programas de educação especial para alunos dotados, apoiados em “atividades de enriquecimento”, não deixam resultados a longo prazo. Esse ponto está claramente abalizado em White (1992), ao demonstrar que, apesar de ampla satisfação pessoal de alunos e professores, as desejadas vantagens em termos de desenvolvimento do potencial, a longo prazo, desaparecem ao terminar a participação do aluno no programa. Freeman (2006) também chama a atenção para o fato de que não se justificam programas para alunos dotados sem uma perspectiva de resultados a longo prazo. Sob qualquer ângulo que se deseje avaliar, aumenta-se a comprovação empírica sobre a inutilidade do “Enriquecimento Curricular”, com dados acumulados desde Terman (1925), mostrando que atividades de “enriquecimento” não desenvolvem potencial e assim não deixam resultados a longo prazo. (GUENTHER, 2011) O mesmo ponto é enfatizado em recente exposição de Ziegler e Phillipson (2012), citando os estudos de Lipsey e Wilson (1993), os quais confirmam que o modelo tradicional de educação para dotados vem sendo desacreditado, e programas de enriquecimento são claramente ineficazes.

Dentre as várias propostas para a educação dos alunos dotados e talentosos, quando se considera o papel do professor da turma, não parece justificável responsabilizá-lo pela orientação de um plano individual de suplementação do seu aluno, um trabalho especializado, provavelmente quase impossível no dia a dia de aula regular. Então o que pode ser feito? Em se tratando do ambiente escolar, o mais proveitoso para a criança, e produtivo para o sistema educacional, seria organizar um programa especial de suplementação educativa, servindo a todos os alunos dotados identificados na escola. A partir dessa proposta os alunos terão oportunidade de trabalhar juntos uns com os outros, na própria escola, porém fora das salas de aula. A liderança técnica e a direção da escola se responsabilizariam pela

organização e sedimentação do seu programa. A qualidade de um programa especial na escola não depende primordialmente de espaços e materiais específicos, mas da presença de alguém devidamente preparado para catalisar recursos materiais e humanos existentes tanto na escola quanto fora dela e sobre essa base construir um plano de trabalho para cada criança, de acordo com seu potencial, suas características, interesses e necessidades.

Um ponto a ser sugerido é que para dinamizar na unidade escolar um programa eficiente, endereçado a um grupo provavelmente pouco numeroso de crianças, a melhor medida é ter à frente um educador do quadro docente da escola, alguém que tenha interesse em estudar o tema e prontidão para conduzir o trabalho com alunos e professores. Esse profissional, que pode ser denominado orientador ou facilitador, precisaria de uma hora em média por semana para trabalhar com um grupo de oito a 10 crianças. Em escolas de tamanho médio, por exemplo, com 700 alunos matriculados e previsão de identificação entre 30 e 35 crianças dotadas, a sugestão é de cerca de quatro horas de trabalho semanal.

Ao se deparar com um aluno que apresenta desempenho notavelmente acima da média de produção da turma, uma das questões que inquietam professores do ensino regular diz respeito a como atender à educação e desenvolvimento efetivo desse aluno sem prejuízo para a turma. Pela nossa experiência com professores, aprendemos que sua principal contribuição está na condução do processo de reconhecer e identificar o aluno. Assim é esse profissional quem deve fazer a observação e registro dos sinais de capacidade captados nos seus alunos e colaborar com o orientador do programa na interpretação dos dados coletados. Uma segunda e também importante contribuição do professor é realimentar o estudo do aluno já identificado, levando regularmente dados e informações (fatos interessantes, conquistas, rendimento escolar, reações inesperadas, mudanças no comportamento, alegrias, preocupações etc.) ao orientador do programa que compõe com o aluno seu Plano de Trabalho Suplementar. Mais uma contribuição do professor pode ser organizar o trabalho na turma de modo a criar espaços de tempo em que o aluno pode sair da sala para se ocupar de seu plano de suplementação, o que depende quase inteiramente da compreensão, organização e planejamento do professor de sala de aula.

Avaliações diferenciadas aferindo o que o aluno sabe ou aprendeu mais rapidamente e uma previsão adequada dos tempos em que precisa estar com a turma oferecem segurança para planejar quando esse aluno pode avançar sem esperar os colegas e quando pode sair da sala para se ocupar das atividades do seu plano ou falar com o orientador. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento do potencial do aluno porque quanto mais tempo ele puder dedicar ao seu plano individual, menos tédio irá sentir nas aulas, maior crescimento para ele e maior sucesso para o programa. No entanto, ele não deve estar fora da sala de aula quando forem conduzidos estudos e situações que deveria viver e aprender pela interação com os colegas. Portanto, o julgamento final e decisório sobre a estruturação do plano educacional do aluno é atribuído ao professor da sala de aula.

Pensando no contexto escolar, em quais situações poderiam os docentes sensibilizados para o tema perceber, identificar e contribuir para a educação de que esse alunado específico necessita? Se o professor compreender a necessidade de um projeto educativo para os alunos com maior potencial, há de se abrir espaço e assegurar condições para: reconhecer e identificar os alunos mais capazes, que na escola regular geralmente passam despercebidos; sensibilizar o meio para as necessidades específicas desses alunos com vistas a planejar um projeto educativo individualizado para desenvolver o seu potencial; prover material e situações de aprendizagem compatíveis com o potencial e interesse dos alunos identificados; procurar ajuda concreta da comunidade para dinamizar bons projetos educativos; e buscar apoio especializado fora da escola para assegurar efetividade ao plano educativo.

Em um programa especial em uma unidade escolar, para o bom andamento do mesmo, deve haver pelo menos um profissional com preparação específica em dotação e talento, recrutado preferencialmente nas áreas da educação ou da psicologia, a quem se delegam o planejamento, dinamização e avaliação do processo de desenvolvimento do potencial natural, ou seja, da dotação. Para a condução de atividades para estimulação e cultivo de interesses, ampliação da experiência de vida do aluno, aperfeiçoamento de desempenho, desenvolvimento de habilidades e estudo de conteúdos ao nível mais avançado, será útil recrutar profissionais de todas as áreas do conhecimento e de todas as avenidas da atividade humana, o que pode ser suprido em todas as comunidades.

É fato que uma unidade escolar não teria recursos para prover um especialista para cada área de excepcionalidade e nem haveria necessidade para tal. O arcabouço legal aconselha, mas não exige, a existência de equipes especializadas nos órgãos centrais dos sistemas de educação, assumindo responsabilidade pelos serviços de educação especial, onde inclui geralmente em nome apenas, atenção ao aluno mais capaz e talentoso, com sua diversidade de denominações. Mas essas equipes que efetivamente existem, somente por acaso mostram interesse em trabalhar com as crianças mais capazes que, ao contrário dos outros alunos especiais, não trazem problemas aos outros, e por isso não são percebidos no decorrer do dia escolar. Logo, via de regra, não são “encaminhados” aos órgãos centrais. Para os alunos dotados será necessário haver uma busca atenta e sistematizada, o que aumenta o trabalho, e não se orienta a resolver um “problema” vivido na escola, a qual se satisfaz com a facilidade do aluno em tirar as notas exigidas. Para um trabalho educacional com alunos mais dotados, desenvolvendo um processo educativo específico e de qualidade, a melhor medida são os centros comunitários, reunindo os alunos das várias escolas da comunidade em tempo não escolar. Para esses centros podem ser recrutados profissionais das mais variadas áreas da docência, pois quanto mais diversificadas forem, maior a amplitude da estimulação a ser proporcionada aos alunos e maior o alcance da equipe, no seu todo, para enfrentar e analisar as diversas situações que forem surgindo.

Nesse contexto, a educação de dotados e talentosos é, então, inserida no sistema educacional não como uma correção de possíveis deslizamentos na qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, mas sim como um esforço intencional direcionado a responder a necessidades específicas desse grupo especial de alunos. Com base nesse ideário o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet) foi criado em Lavras, Minas Gerais, com o objetivo de coordenar ações, recursos e outras variáveis presentes no sistema de educação e na comunidade, colocando esse conjunto de fatores em ação integrada e consistente, destinada a assistir o desenvolvimento de crianças e adolescentes talentosos.

Apesar de a sigla Cedet ser conhecida como um centro comunitário de educação especial, a mesma se refere essencialmente a um conjunto de estratégias, formando uma metodologia específica, denominada Caminhos

para Desenvolver Potencial e Talento, voltada para construir um ambiente de complementação, suplementação e apoio educacional aos alunos dotados e talentosos, matriculados nos diversos sistemas e níveis de ensino. Suas raízes e alicerces teóricos avançam em várias direções, apoiadas pelo corpo de pesquisa que diferencia o desenvolvimento de capacidade natural, potencial e dotação, de instalação de competências, desempenho e habilidades. Para o primeiro sabe-se, por exemplo, que pessoas notadamente capazes e produtivas, que efetivamente influíram no cenário geral da humanidade, apontam contingências da vida e fatos ao acaso, como os fatores que mais contribuíram para seu desenvolvimento. (SHAVININA, 2004) Pelo trabalho do Cedet, enfrenta-se o desafio de encontrar meios para combater o acaso e vencer contingências da vida para crianças dotadas, mesmo nascidas e criadas em ambientes adversos.

Embasam essa metodologia os conceitos e direções ao processo de desenvolvimento de dotação e talento, como descritos anteriormente: estimular o crescimento da dotação requer uma visão do processo educativo como formação da pessoa, envolvendo experiência de vida, presença de pares com interesse compatível, convivência com pessoas admiráveis, aprendizagens internas de ser e esclarecimento de valores. Dessa teia de conhecimento construído ao longo do tempo, integrando esforço de muitos estudiosos teóricos e práticos na área, vieram os princípios básicos da metodologia Cedet na condução do ambiente para vivência educativa: a) Atitude científica, com firme base em estudos, pesquisa e prática registrada; b) Paciência, persistência, sem pressa de concluir, achar resposta, criar modelo; c) Fé no referencial científico integrando o conhecimento acumulado; d) Quadro teórico em permanente construção, sem adotar um ponto de vista nem seguir um modelo prescrito; e e) Ênfase na imersão ambiental para captar a força da educação pela vivência e experiência, não por explicações, debates e discussão. (ANTIPOFF, 1992) No Cedet tem-se um processo desenvolvido ao longo do tempo, na sequência de acontecimentos naturais na escola e sala de aula, orientado pela observação contínua, direta e cuidadosa, nas diversas situações de ação, produção, posição e desempenho em que a criança está envolvida.

A construção do ambiente educativo, base da metodologia Cedet, deve ser iniciada junto aos Sistemas de Ensino, o que torna possível localizar,

durante a infância e adolescência, a proporção esperada de potencial humano existente na comunidade. A principal tarefa é organizar o centro de modo a criar a atmosfera necessária ao ambiente educativo, incluindo a integração das escolas, famílias e comunidade. O interlocutor natural do Cedet é a escola onde a criança está matriculada, e o facilitador planeia seu trabalho em corresponsabilidade com essa escola, desde a coleta de dados para identificação dos alunos, a qual é feita todos os anos, até a ancoragem básica para o projeto educativo da criança.

Tudo o que acontece começa pela observação dos canais pelos quais o aluno expressa seu potencial e enfoca sua capacidade específica; segue-se o estudo de sua história de vida, interesses e momento atual, com vistas a encaminhar o projeto de vida, a longo prazo. São registros básicos ao processo educativo: a ficha acumulativa do aluno, onde tudo é anotado à medida que acontece; e o plano individual, que ordena os eventos do dia a dia, a cada semana. Cada escola indica um docente de seu quadro para atuar como assistente interno ao trabalho que o Cedet realiza com seus alunos, com o objetivo também de intermediar as relações Cedet – Escola – Família. A intervenção educativa intencional concretiza-se pelo Plano Individual, o qual contempla, para cada aluno, a direção do potencial sinalizado, as diferenças de estilo e ritmo de aprendizagem, além de seus interesses específicos e necessidades pessoais. O plano é dinamizado pela combinação de atividades grupais e individuais variadas, vivência e convivência em ambiente educativo e orientação pessoal.

Nessa metodologia, conta-se com o importante papel dos instrutores voluntários, que são buscados na comunidade, para conduzir atividades de conteúdo específico. A base teórica a orientar o recrutamento de instrutores voluntários vem, principalmente, de Helena Antipoff, 1973 (em Antipoff, 1992) e Larissa Shavinina (2004), apontando que um fator de maior alcance no desenvolvimento da capacidade natural é a inspiração, exemplo, convivência em contato direto com pessoas admiráveis, produtivas, bem formadas, ativas, respeitadas na sua área e na comunidade.

A Metodologia Cedet, em síntese, parte da ideia de ampliar o espaço da escola e organizar a intervenção educativa em formato individual, focalizada concretamente no domínio de capacidade identificado no aluno, envolvendo no processo a família, escola e vizinhança, avançando gradativamente para

a comunidade maior. Um dos maiores desafios subjacentes a quem deseja trabalhar com a metodologia do Cedet é o compromisso de construir e dinamizar, no dia a dia, essa rede organizacional complexa, intencional, planejada e registrada, bem como assegurar continuidade de pelo menos cinco anos para a vivência processual de cada aluno. Essa metodologia tem funcionado alcançando bons resultados em termos de desenvolvimento do potencial identificado, devido aos 20 anos consecutivos de estudo e trabalho contínuo documentado. Atualmente, funcionam vários centros em diferentes cidades do país (tais como Assis, São José dos Campos, S. José do Rio Preto, Poços de Caldas e outras), que seguem a proposta e metodologia do Cedet de Lavras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi exposto, percebe-se a necessidade de tornar o aluno dotado e talentoso visível no contexto escolar, bem como torná-lo cada vez mais “diferente da média”. É preciso desconstruir o lugar que o aluno dotado ocupa atualmente na escola, como uma entidade invisível, para assim tornar possível o aparecimento de programas efetivos e atividades educativas que realmente atendam as suas necessidades. A escola precisa deixar de atribuir ao acaso a função de desenvolver o potencial desses alunos. As práticas precisam estar voltadas para propiciar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de potencial em talento para os alunos dotados e talentosos. O papel dos profissionais da educação é, portanto, cuidar para que todas as crianças, cujo projeto educacional estiver sob sua responsabilidade, venham a receber tudo o que precisam para se tornar o que podem chegar a ser. Para os mais capazes, isso implica trabalhar ativamente, e intencionalmente, para que toda a assistência lhe seja dada, a fim de que venha a desenvolver o seu potencial, dentro de um referencial produtivo e satisfatório, para ele mesmo e para a sociedade de um modo geral.

Apesar de algumas estratégias e procedimentos fundamentais para desenvolvimento desses alunos, como orientação geral da intervenção, estejam baseadas em atenção individualizada, destaca-se que a partilha, as trocas, a vivência com outros alunos, também dotados e talentosos, têm considerável influência sobre o desenvolver da capacidade natural: conviver com “iguais”

orienta o posicionamento pessoal ao enfrentar novas situações, e ajuda a criança a se sentir menos “diferente”. Ao permanecer estudando com a turma regular, o aluno pode conviver normalmente com os pares etários, mas ao interagir com outros alunos dotados e talentosos, tem oportunidade de ampliar qualitativamente o grupo de pares semelhantes a ele, seja em nível de capacidade ou vias de orientação dos interesses.

## REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, H. *A educação do bem dotado: coletânea de Escritos de Helena Antipoff*. Rio de Janeiro: SENAI, 1992. v. 5.
- DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.
- FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 141-156.
- FREEMAN, J. Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 29, p. 384-403, 2006.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.
- GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento. In: L. C. MOREIRA (Org). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 63-84.
- GOMES, C., SOUZA, V. L. Educação, psicologia Escolar e inclusão: aproximações necessárias. *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 86, p. 185-93, 2011.
- GUENTHER, Z. C. *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Ed. UFLA, 2011.
- GUENTHER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosa... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- LIPSEY, M. W.; WILSON, D. B. The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment. *American Psychologist*, v. 48, p. 1181-1201, 1993.
- MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 157-178.
- PATERNITE, C. E.; JOHNSTON, T. C. Rationale and strategies for central involvement of educators in effective school-based mental health programs. *Journal of youth adolescence*, v. 34, n. 1, p. 41-49, 2005.

- SHAVININA, L. Explaining high abilities of Nobel Laureates. *High Ability Studies*, v. 15, n. 2, p. 243-254, 2004.
- SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGA, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). *Políticas públicas em educação e psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243
- TERMAN, L. M. *Genetic studies of genius*: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand Gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press, 1925.
- WHITE, K. R. The relation between sócio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, v. 91, p. 461-481, 1992.
- ZIEGLER, A; PHILLIPSON, S. Towards a system theory of gifted education. *High Ability Studies*, v. 23, n. 1, p. 3-30, June, 2012.

# ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES: UMA HISTÓRIA AO AVESSO

DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA • PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

## INTRODUÇÃO

Como o gênio da lâmpada, crianças com altas habilidades/superdotação são vistas como verdadeiros gênios que têm nas mãos o poder. Ou seja, deveriam ser alunos que, como num passe de mágica, apreendessem todos os conteúdos e fossem alunos exemplares em toda e qualquer disciplina e atividade proposta pelo professor.

*Era uma vez um gênio da lâmpada...  
A história que Sherazade contou ao Rei Shariar  
na lenda das mil e uma noites povoa o  
universo imaginário de crianças e adultos.  
O gênio aparecia todas as vezes que  
Aladim esfregava a lâmpada  
maravilhosa e realizava três desejos,  
independente da dificuldade que esse desejo lhe impusesse.*

A ideia de genialidade que perpassa pelo imaginário de professores para as crianças com altas habilidades/superdotação não corresponde ao que traz Renzulli (1988) em relação às características desse aluno. A confusão de termos como gênio, talento, superdotação e até altas habilidades surgiu nas décadas de 1950 e 1960. (GUENTHER, 2006) Hoje, por um consenso em relação aos termos, utiliza-se altas habilidades/superdotação.

O termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) acordado, vem tendo boa adesão em âmbito nacional, inclusive sendo utilizado em publicações

do Ministério da Educação (MEC), entretanto, percebe-se que a adesão não é unânime, pois encontramos entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros a alternância do emprego desses termos e de outros sinônimos.

Apesar dos documentos legais brasileiros terem optado pela junção dos termos, na perspectiva conceitual as definições permanecem complexas. As Diretrizes Nacionais para Educação especial na Educação Básica afirmam:

[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 39)

A definição trazida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz embutido no seu conceito, a teoria dos três anéis desenvolvida por Joseph Renzulli, um dos teóricos mais referenciados nas pesquisas desta área, ao lado de Howard Gardner (2012) e Winner (1998). Para Joseph Renzulli (1986, p. 11-12):

O comportamento de superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos- sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

A aspiração de Renzulli (1986) era tornar mais fácil de serem manejados os procedimentos de identificação e, incluir características que os métodos tradicionais não contemplavam. Ante a tal constatação percebe-se que os traços supracitados existem em todas as pessoas. Contudo, para que se caracterizem como altas habilidades há de existir a intersecção a habilidade acima da média, motivação e criatividade. (RENZULLI, 1986)

Nesta perspectiva fica evidenciado que o que determina as altas habilidades/superdotação é o cruzamento desses traços, pois individualmente eles estão presentes em todas as pessoas. É na interação entre eles que se

encontra a produção ou a criação superior que pode ocorrer em qualquer campo do saber ou do fazer humano. (RENZULLI, 1985)

Vale ressaltar, que esses traços sofrem influência da própria personalidade do indivíduo além dos ambientes social, escolar e familiar. E podem interferir na qualidade das suas produções e desempenho acadêmico.

Nesta perspectiva, cabe à escola reconhecer e acolher esses alunos, sendo este, o ambiente que deve contribuir para a expressão e desenvolvimento de suas habilidades e criatividade. Todavia, esta tem deixado de atender esses alunos em suas capacidades individuais, reprimindo seus talentos ou tornando-se grandes obstáculos para o seu desenvolvimento.

### **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: QUE HISTÓRIA É ESSA!**

Muitas são as dificuldades que enfrentam as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) a começar pela precariedade ou inexistência de atendimento, especialmente no Brasil onde a temática ainda não é muito discutida. No Brasil as discussões sobre altas habilidades/superdotação começaram a ter maior destaque na década de 70, quando foi incluída na legislação brasileira a obrigatoriedade de atendimento aos alunos superdotados e anteriormente a esta legislação todos eram categorizados como excepcionais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional - LDB de 1971 (5692), houve a sua inclusão na letra da lei no Artigo 9º que determina que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (BRASIL, 2002) Anteriormente na Lei n.º 4024/61, incluía de forma implícita os alunos com AH/SD, quanto à garantia a educação aos excepcionais, nos Artigos 88 e 89.

Na vigência da Lei n.º 5691/71, o atendimento aos alunos com AH/SD é tratado pelos pareceres n.º 255 de março de 1972, n.º 436 de maio de 1972 e n.º 681 de maio de 1973, que estabelecem respectivamente o reconhecimento do talento especial e defendem a não existência de barreiras entre as séries escolares, que admite matrícula do aluno superdotado no ensino superior mesmo antes da conclusão do segundo grau e estabelece a fixação do conceito e a formas de apurar o superdotado pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda no ano de 1973 foi criado o Centro Nacional

de Educação Especial (CENESP), que financiava ações educativas para atendimento às pessoas com deficiência e às pessoas com AH/SD.

Na década de 1980 com o parecer n.º 711/87, estabelecem-se ações de atendimento ao superdotado e a portaria 69 de agosto de 86 define o termo superdotado e suas características

Art. 3º SUPERDOTADOS: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1986)

Entretanto, é na primeira década do novo milênio, sob a vigência da LDB n.º 9394/96, quando ocorre a aprovação do Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001, que se determina a implantação do atendimento aos alunos com AH/SD. A nova lei reforça o que tinha sido anteriormente definido, entretanto não avança na conceituação para AH/SD, conforme pode ser verificado em seu capítulo V, Artigo 58.

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Aliado a esse novo panorama são criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), nos 26 estados e no Distrito Federal, os quais até hoje são referência para o atendimento dessa clientela.

Ainda sob a égide da Lei n.º 9394/96, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) elucida com clareza os alunos com AH/SD como alvo de atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades da educação.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum,

orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008)

No dia 29/12/2015 foi sancionada a Lei n.º 13.234, que cria cadastro nacional de alunos superdotados. Tal cadastramento deverá ser o ponto de partida, para ofertar a esse grupo de alunos atendimento especializado que permita, por exemplo, a aceleração dos estudos. Entretanto, as regras para identificação, cadastramento e atendimento ainda precisam ser regulamentadas pela União, Estados e Municípios. Percebe-se que lei cria o cadastro, mas a identificação do estudante com AH/SD é insuficiente pela ausência de profissionais qualificados para o atendimento.

### **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA BAHIA: E A HISTÓRIA CONTINUA!**

Nos estados brasileiros e no Distrito Federal foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), objetivando atender as crianças com altas habilidades/ superdotação, capacitar professores e prestar atendimento aos familiares.

Os núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender e esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais destas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimento sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (DOCUMENTO NORTEADOR MEC/SEESP/2006, p. 11)

Na Bahia, o NAAH/S foi implantado em 2006, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, atendendo as crianças que eram identificadas tendo AH/SD por médicos, pais e professores. Ainda na Bahia foi criado em Pojuca a Escola para Superdotados, coordenado por dra. Zenita Cunha Guenther. O Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA) (1990) organizou, também, um trabalho para identificação e acompanhamento de crianças AH/SD.

Na Rede Municipal de Ensino de Salvador os pais é que informam caso os alunos possuam deficiência ou altas habilidades/superdotação, registrando

na ficha de matrícula do aluno. Entretanto, ainda não possui uma implementação no município para o trabalho pedagógico com essas crianças.

### **A história ao avesso: da lâmpada não sai um gênio**

Nessa ideia de inclusão, na perspectiva de igualar as oportunidades, não se quer igualar as pessoas, mas sim acolher as diferenças. A Declaração de Salamanca (1994), que define ações para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, nos diferentes sistemas de ensino – estão presentes aí também as crianças com altas habilidades –, e a escola brasileira tem como principal desafio desenvolver uma pedagogia voltada para a criança independente das suas capacidades ou necessidades sendo, portanto, capaz de educar a todos, quer seja os com restrição severa ou os que têm uma capacidade acima da média, pensamento divergente, grande criatividade e interesses diferenciados dos que a escola propõe. Como afirma Carvalho (1997, p. 34-35) “[...] a ideia é que sejam ofertadas para os alunos oportunidades segundo as suas características e necessidades de cada um”.

A perspectiva da inclusão escolar impõe a provocação de alterações importantes nas concepções do entendimento do que é educar, pois a emergência de processos inclusivos em uma escola deduz que esta esteja aberta para criar condições educacionais para todos os alunos. Vale destacar então, a declaração de Schaffner e Buswell (1999, p. 69) quando ressaltam a importância de que “[...] todos os defensores das melhorias das escolas, para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos, devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos”.

Neste sentido a escola tem muitas barreiras a transpor. Precisam realmente ser ambientes que estimulem a criatividade e desenvolvam os talentos dos alunos, além de ter em seu quadro professores especialistas preparados para lidar com eles, e com os recursos que deverão estar disponíveis em salas de aulas que facilitem o provimento de atividades realmente condizentes com a clientela em questão.

E se da lâmpada saísse um homem sem nenhum poder? Pedindo a Aladim ajuda. A história seria mais ou menos assim:

*[...] Ele apanhou a lâmpada e começou  
a esfregá-la para limpá-la,  
por que estava muito suja de terra.  
Nesse momento surgiu um homem,  
que gritou bem forte:  
– Sou o morador  
da lâmpada e preciso de sua ajuda para aprender a  
desenvolver meus poderes.*

Agora é Aladim que está com o poder nas mãos. O poder de escolher ajudar ou não. Transformar ou não a realidade daquele homem, oferecendo-lhe todo seu conhecimento para que ele possa construir o dele. O poder do gênio estava adormecido, precisando de um colaborador.

Da mesma forma que acontece com o gênio nessa história ao avesso, acontece com os alunos com altas habilidades que chegam às escolas. Esse aluno “gênio” só responderá positivamente a toda e qualquer possibilidade de aprendizado que lhe seja apresentada em sala de aula, se o professor conhecer as suas necessidades e aceitá-las.

Não cabe mais à profissão docente, em pleno século XXI, repetir o que predominava na educação do século XIX, a mera transmissão de conhecimento. Pois a educação dos cidadãos do futuro deve estar pautada na pluralidade, na participação, na solidariedade, elementos presentes numa sociedade democrática.

Nessa perspectiva, formar profissionais na atualidade para uma educação inclusiva é um trabalho cercado de grande complexidade. A escola por sua vez, deve centrar suas formações em situações práticas que sejam problematizadas e que organizem soluções para todos, proporcionando a oportunidade de desenvolvimento de uma prática reflexiva consciente.

A formação docente no que tange às práticas pedagógicas de inclusão deve perpassar por dois momentos distintos: um baseado na formação técnica e outro a formação humana. Durante as observações o que mais se podia observar era que os professores na sua grande maioria possuía uma formação superior que apresentou para eles a inclusão como componente curricular e apenas uma não discutiu este conteúdo na universidade.

A inclusão passou a ser realmente discutida com a Declaração de Salamanca (1994) e no Brasil, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional e outras resoluções, que passa a ter força obrigatória para os sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Neste sentido não só a formação do professor inicial deve buscar essa nova concepção como a formação continuada. (IMBERNÓN, 2015)

É necessário nessa formação não só passar a informação sobre a pessoa com deficiência ou alta habilidade/superdotação, mas vivenciar os aspectos da vida cotidiana desses sujeitos. Isso faz parte da formação profissional do docente, além da discussão sobre as formas de ensinar e aprender. Quando na formação há informações pouco relacionadas com o cotidiano da escola, tais informações no dia a dia da sala de aula são apenas incertezas que na maioria das vezes não contribuem com o trabalho do professor. Neste fato, a universidade deve prestar atenção para que o seu ensino não esteja dissociado da prática, principalmente em si falando de pessoas com deficiência e mais específicas ainda, pessoas com altas habilidades.

Para que um professor possa trabalhar em uma escola que se quer inclusiva deve está aberto às diferenças. Deve considerar que cada sujeito é um ser único e que aprende de maneira diferente. Não se trata de ensinar aos futuros professores conhecimentos como se fossem verdades acabadas, que não lhes ajude a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular. Mas, que a partir desses conhecimentos teóricos e práticos transformem teorias implícitas em aprendizagem significativa.

A inclusão é um conhecimento que deve ser praticado por todos os docentes e nesta prática considerar a diversidade como ponto preponderante para a sua ação em sala de aula. Entretanto, esse conhecimento deve ser aprendido e discutido no momento da sua formação quer seja inicial, quer seja continuada.

A crise de valores, instabilidades e incertezas, inerentes à sociedade do conhecimento, exercem impactos cada vez mais crescentes sobre muitos campos profissionais e, conseqüentemente, para os profissionais da educação e a sua formação. Isso exige, dentre outras questões, a capacidade de reflexão e análise crítica sobre o conhecimento, habilidade de resolução de problemas cada vez mais complexos, atitude de aprendizagem permanente frente aos desafios e prática baseada na ética e no compromisso político. Paradoxalmente, temos também presenciado as inúmeras pressões exercidas pelo modelo econômico neoliberal em defesa da formação de profissionais competitivos, individualistas e submissos às exigências do mercado.

Esse contexto marcado por contradições e tensões tem passado despercebido pelas lentes das instituições de ensino superior, no que se refere ao desenvolvimento das práticas de ensino para uma educação inclusiva. Essas práticas, raramente, refletem esse emaranhado de fatores que envolvem a formação de profissionais na atualidade e perpetuam o ensino com base na transmissão de conhecimento.

Dessa forma, pode-se afirmar que a falta de formação docente constitui um grande obstáculo para o atendimento à diversidade, visto que, em situações práticas, o professor torna-se peça fundamental para a efetivação da educação inclusiva. “Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.” (TARDIF, 2008, p. 228)

O século XXI está marcado pela renovação da instituição educativa. Assim, essa nova instituição requer uma definição da profissão docente com o intuito de ampliar o conhecimento que deve estar aberto aos aspectos éticos, coletivos, comportamentais e emocionais.

[...] a formação docente assume um papel que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptar para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

Frente a essas constatações, a formação inicial do professor torna-se um campo de infinitas discussões, tendo em vista que as antigas práticas já não respondem aos anseios de uma sociedade na qual se exige uma formação calcada na transdisciplinaridade e diversidade.

Retifica-se a ideia de Imbernón (2011, p. 48) que diz que formação “[...] implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional”.

Tardif (2008) afirma que os saberes docentes são múltiplos e acrônicos, constituindo-se desde o início da formação docente, aperfeiçoando-se ao longo da carreira. Esses saberes são oriundos da formação e da experiência docente, sendo ambos importantes para o desempenho da função. Entretanto, o professor não pode limitar-se à experiência prática, como ocorre muitas vezes, visto que, esta pode levá-lo agir tendo por base o senso comum.

A educação inclusiva exige por parte dos professores preparação para atender as especificidades da clientela. Porém, no que tange aos alunos com altas habilidades, essa situação é difícil, pois, para muitos professores, ela constitui uma raridade na qual eles nunca se confrontarão ou então ignoram a sua existência em sala de aula. Tais fatores dificultam ainda mais o reconhecimento e atendimento desses alunos. Esse desconhecimento, entretanto, é fruto da não atenção dada a essa clientela por parte da comunidade acadêmica. Pode-se perceber tal fato pelo número inexpressivo de pesquisas sobre a formação docente para essa clientela.

Diante dessa realidade, percebe-se a importância da formação inicial garantir ao futuro professor o conhecimento sobre as altas habilidades e prepará-las para a inclusão.

Conforme Contreras (2002), um docente deve possuir alguns requisitos: respeito, especialização (corpo de conhecimento) sobre o trabalho, autonomia profissional e reconhecimento social. Tardif (2008, p. 109), por outro lado, enfatiza a necessidade de domínio de saberes para se exercer uma profissão. O autor afirma que o ensino requer “[...] atores dotados de competências e conhecimentos para exercerem suas próprias práticas profissionais”.

É possível afirmar que os três autores, ao definir os critérios do ser profissional, convergem em relação à competência técnica e conhecimentos necessários para exercer seu papel profissional.

Pode-se afirmar que, para trabalhar com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, faz-se necessário a formação de professores especializados. Vários pesquisadores como Gunther (2006) Virgolin (2007) salientam a necessidade de cursos de graduação e pós-graduação específicos para a área, para que esses profissionais possam conhecer melhor as características desse grupo e, dessa forma, atendê-los de forma satisfatória.

Virgolin (2007) e Guenther (2006) indicam que alguns desafios deverão ser enfrentados no que tange à integração do ensino regular com o ensino especializado. Evidenciam a relevância de se fazer um trabalho em parceria com a família e instituições especializadas para o trabalho com crianças superdotadas para garantir o sucesso do aluno com a elevação do seu desempenho.

Professores que trabalham com alunos com altas habilidades precisam sempre propor atividades interessantes e desafiadoras para perceber os talentos e assim garantir aos alunos um laboratório de flexibilidade de pensamento, lembrando que não existe só o funcionamento cognitivo, mas também o afetivo e o criativo, todos em interação social dinâmica e contínua numa sala de aula e que, na maioria das vezes, é pela afetividade que mais profundamente se atinge um aluno com altas habilidades, pois geralmente esses alunos já mostram uma cognição expandida.

Um dos grandes desafios que a escola e os professores têm de enfrentar hoje é a identificação e o desenvolvimento de talentos. Guenther (2006, p. 31) lembra que “a capacidade e talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado”. Sem esses fatores, o talento mais promissor não se manifestaria, ou seja, um desperdício para a sociedade.

A formação do professor tem que possibilitar a esses profissionais um trabalho especializado, pois cabe à escola regular o atendimento aos alunos com altas habilidades e a reflexão sobre o desenvolvimento integral do aluno.

Numa escola que valoriza os processos inclusivos, muitos são os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade social da educação ofertada. A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “[...] desafiam os sistemas educacionais a buscar alternativas para antigos problemas que inquietam administradores, técnicos e professores”. (CARVALHO, 1997, p. 85)

Como ponto principal, destaca-se uma posição apropriada da unidade de ensino para diversificar e tornar flexível o processo ensino-aprendizagem, incluindo nessa atitude a brandura na organização e no funcionamento da escola, o apoio de professores especializados e de serviço de apoio. As mudanças de atitude e de concepção são, em grande medida, a chave para o acontecimento de ações exitosas nas escolas inclusivas.

A ideia de escola inclusiva reconhecer a necessidade de impedir todas as formas de segregação. Para muitos essa já foi e é uma solução atraente, entretanto o ideal é incluir absorver as crianças superdotadas em classes heterogêneas, pois nas classes regulares esses alunos terão contato com um mundo caracterizado pela pluralidade e por várias formas de relacionamento.

A escola inclusiva deve estar aberta para as possibilidades de avanço que a maioria das crianças superdotadas apresenta, além de oferecer atividades extracurriculares que enriqueçam seu desenvolvimento intelectual, artístico e criativo. O atendimento do aluno com altas habilidades pode se dar em dois níveis: atividades propostas em sala de aula; e as atividades complementares. As atividades de sala de aula baseiam-se nas adaptações e no enriquecimento curricular, que geralmente deve ocorrer tendo por base os interesses comuns entre os alunos e suas reais necessidades. O professor nesse processo terá a função de facilitador do processo de aprendizagem. E as atividades complementares são aquelas específicas do aluno com altas habilidades.

Transformações são essenciais na estrutura da escola atual, a fim de que se fomente requisitos adequados para a execução inovadora e fértil dos alunos; envolvê-los em tentativas de experiências que satisfaçam seus anseios e encorajem sua criatividade. (ALENCAR, 1995)

[...] e separar o grupo dos superdotados daqueles que não o são. Neste sentido, a missão da escola deveria ser a de encorajar a produtividade criativa e intensificar a qualidade de experiência de aprendizagem para todos os estudantes e não só para os que se destacam por suas capacidades intelectuais superiores. Assim sendo, a sua meta não seria *a priori* identificar a cada aluno com as oportunidades, recursos e encorajamento necessário para atingir o seu potencial máximo, de forma inclusiva. (VIRGOLIN, 2007, p. 17)

As pessoas com altas habilidades devem ser encaradas considerando suas potencialidades e necessidades e o professor deve considerá-las e aceitá-las na escola regular. Não se pode fingir que elas existem! Elas estão aí e precisam de atenção e entendimento.

Depois de oportunizar o gênio a aperfeiçoar todos os seus poderes, um belo dia Aladim esfrega a lâmpada o gênio aparece e diz:

– *Sou o gênio da lâmpada e obedecerei a pessoa que a estiver segurando.*

*Aladim sabiamente lhe responde:*

– *Agora você está preparado, velho amigo, o conhecimento te libertou.*

Tratar de educação inclusiva ante as faces da complexidade, do trabalho com crianças com altas habilidades/superdotadas, tem levado pesquisadores e especialistas a redimensionarem seus olhares para questões até então silenciadas, pois na maioria das vezes esses alunos são ignorados pela escola regular, não sendo a eles ofertada a devida formação para que possam desenvolver satisfatoriamente o seu potencial. Sem dúvida, receber alunos com alto potencial em salas de aulas regulares, numa educação escolar que sempre foi destinada a alunos homogêneos, tem se convertido em um desafio sem limites, entretanto superável.

Assim, possibilitar aos alunos com altas habilidades uma educação que valorize o seu potencial é assumir a grandiosa tarefa da inclusão de promover os direitos sociais e educacionais desse estudante na sua diversidade, na sua inteireza.

Acreditar na capacidade de aluno é o primeiro passo para que se possa propiciar um ensino adequado às suas necessidades, bem como corroborar para que estes utilizem seus talentos, sua inteligência e suas capacidades para o bem da sociedade. Então, se o professor oportunizar a seu aluno todo o ambiente favorável ao desenvolvimento de suas habilidades este conseguirá crescer e ser um ser humano mais feliz, não precisando da lâmpada.

E assim termina a história... Ou continua...

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei n.º. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833 - 27.841.
- CARVALHO, R. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994. p. 54.
- FARIAS, I. M. S. et al. *Didática da docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas – A teoria na prática*. São Paulo, SP: Artmed, 2012.
- GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.
- LANDAU, É. *A coragem de ser superdotado*. Tradução: Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- NICOLOSO, C. M. F.; FREITAS, S. N. Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a Portadores de Altas habilidades: conceituação, currículo e sugestões de uma atividade de enriquecimento. *Cadernos de Pesquisa e extensão*, n. 51, 2002.
- PEREZ, S. G. P. B. Criatividade e Altas Habilidades: um desafio para o professor. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. *Manual de orientação para pais e professores*. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000. p. 34-44.
- RENZULLI, J. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. *The triad reader*. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986.
- RENZULLI, J. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roepfer Review*, v. II, n. I, p. 19-25, Oct. 1988.
- RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, v. 52, n. I, p. 75-131, 2004.
- SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino. In: STAINBACK, W.; SATAINBACK, S. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIRGOLIN, Â. M. R. *Altas habilidades/ Superdotação: encorajando potenciais* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidade*. Porto Alegre: [s.n.], 1998.



# NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

FÉLIX DÍAZ

## INTRODUÇÃO

Na atualidade todos os cientistas, envolvendo qualquer uma das ciências humanas aceita a estreita relação que existe entre o cérebro e os fenômenos psicológicos, onde a atividade cerebral, a partir de complexos sistemas funcionais – verdadeiras “fábricas” psíquicas – produzem os diferentes processos com suas importantes funções psicológicas que se operacionalizam através dos 100 trilhões de sinapses que podem executar os 100 bilhões de neurônios cerebrais e principalmente os 14 milhões de células nervosas que constituem o córtex cerebral, assentamento anatomo-funcional das funções psicológicas.

Tem sido muitos os mistérios do cérebro que tem sido desvendados; e a medida que transcorre o tempo, o desenvolvimento científico e tecnológico propicia milhares de informações que fundamentam centenas de projetos que descobrem, explicam e exploram a potencialidade cerebral e seu resultado principal, a psique humana, como recentemente começou a se executar o Projeto Conectoma Humano (Human Connectome Project) e o Projeto Copias à Carbono (Carbon Copies Project) que integrando as últimas descobertas neurocientíficas e avanços neurotecnológicos há de converter o que hoje desfrutamos no cinema de ficção em realidade futura num prazo de 40 anos.

Indiscutivelmente, o século passado, e principalmente a década de 1980, representou uma virada significativa no conhecimento dessa relação cérebro-psiquismo que já desde antanho constituía um interesse tanto

teórico como prático. Embora, o interesse pela relação cérebro-psiquismo é antiga e ancestral.

Revisando a história dessa relação, podem-se situar antecedentes remotos na chamada Idade Pré-histórica quando se supõe, que os primeiros hominídeos ficavam estupefatos com fenômenos vivenciados por todos e que não podiam explicar, mais sim se preocupar.

Mais tarde, no longo percurso do pensamento humano, foram-se despertando hipóteses ingênuas, mágicas e religiosas até aproximar-se de forma simples á possíveis explicações; assim, já na Idade Antiga, tem-se encontrado documentos, como papiros egípcios, onde se indaga e fundamenta a importância da cabeça sobre o corpo e incluso, a localização cerebral das funções humanas nos chamados Papiros de Edwin Smith que datam de 1600 a.c. Tal aproximação cobra maior significação fundamentalmente entre os filósofos gregos, entre eles, Hipócrates (pai da Medicina) que num de seus escritos (“Acerca das doenças sagradas”) realizado no século IX a.c, considera que a fonte de todo o psicológico, da “alma”, radicava no cérebro, no encéfalo.

Resulta significativo, por exemplo, as descobertas em diferentes regiões do mundo de crânios evidentemente trepanados e entre eles, crânios muito bem conservados pertencentes ao período pré-colombino na América do Sul, que sugerem alguma “busca” no cérebro desses nativos com objetivos rituais ou curativos.

Esse interesse pela relação cérebro-psiquismo atravessou com altas e baixas os séculos que se seguiram, ora detendo-se (Idade Média com as lutas religiosas) ora salientando-se (Idade Moderna com o Renascimento, Iluminismo) até o final do século XIX e a primeira metade do século XX, quando aconteceu um acréscimo dessa relação com interessantes descobertas no plano patológico (Gall, Flourens, Broca, Wernicke etc.) e os trabalhos da Reflexologia russa (Bechterev, Séchenov, Pavlov) contestada pela concepção Sócio-Histórica Cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev etc), simultaneamente com o desenvolvimento da Psicologia Fisiológica nos Estados Unidos (Lashley), e principalmente a grande experiência neurológica da Segunda Guerra Mundial da qual o próprio Luria teve uma significativa participação além de outras propostas e descobertas complementares da importância do cérebro (Galvani, Darwin, Golgi, Ramón y Cajal, Broadman, Dale).

Mais recentemente no tempo, o constante desenvolvimento das neurociências e da neurotecnologia abriram as portas para penetrar no recôndito do cérebro e explicar numerosas interrogantes que hoje deixam de ser-lo sentando as condições ótimas para novos conhecimentos e aplicações, tanto no contexto normal para explicar a gênese cerebral de importantes fenômenos bio-psico-sociais como no contexto patológico para descobrir as causas de alterações que afetam a adaptação humana.

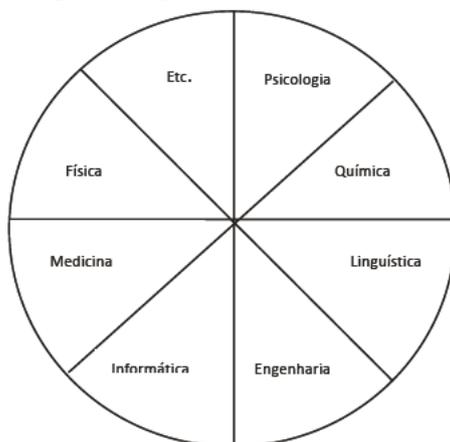
## NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antes de estabelecer a relação entre neuropsicologia e Educação Especial quero partir da inserção natural da neuropsicologia no grupo das neurociências segundo os objetivos de ambas.

O que são as neurociências? As neurociências (ou neurociência) agrupam um conjunto de áreas disciplinares representantes de diferentes ciências que nos seus objetos de estudo incluem sua relação com o sistema nervoso e em particular com o cérebro. Assim, cada ciência, através dessa área, realiza estudos e pesquisas relacionadas com o cérebro e seu objeto de estudo produzindo importantes informações no conhecimento do cérebro.

Dessa forma, as neurociências constituem um sistema científico interdisciplinar que inclui a química, computação, física, engenharia, linguística, matemática, medicina, biologia, psicologia, filosofia etc. tal como aparece no gráfico seguinte.

**Figura 1** – Conjunto de ciências nas neurociências



Fonte: elaboração do autor.

No Quadro 1 se relacionam algumas ciências e as áreas que as representam no sistema.

**Quadro 1** – Áreas científicas das neurociências

<b>Ciência</b>	<b>Área</b>
Psicologia	Neuropsicologia
Química	Bioquímica
Linguística	Neurolinguística
Engenharia	Biotecnologia
Informática	Neuroinformática
Medicina	Biomedicina, neurologia e neuropsiquiatria
Física	Biofísica

Fonte: elaboração do autor.

As neurociências utilizam numerosos recursos investigativos; em geral, pesquisas que envolvem diferentes métodos, técnicas e procedimentos próprios das diferentes ciências e disciplinas científicas em condições normais e patológicas e em particular, recursos eletro-fisiológicos como radiologia, tomografia computadorizada e positrônica, ressonância magnética etc.

As neurociências começam se estruturar – segundo Houzel Herculano (2004) – nos finais do século XIX, sendo sistematizada nos anos de 1970, embora é na década do 1990 que se afiança como um sistema científico multidisciplinar.

Dentro das neurociências, destaca-se a disciplina neuropsicologia pelos grandes aportes feitos à explicação da relação cérebro-psiquismo.

O que é neuropsicologia? A neuropsicologia se define como um ramo da Psicologia que se ocupa de estabelecer a relação entre a atividade cerebral e os fenômenos psicológicos em condições normais e patológicas.

A neuropsicologia parte do princípio materialista dialético que considera que todo fenômeno psicológico é produzido pelo cérebro quando o ambiente (externo ou interno) estimula este a tal produção para responder as exigências do meio.

Vygotsky foi dos primeiros em estabelecer a justa balança entre o neuropsicológico e o sócio-histórico cultural quando dizia que “[...] o neuropsicológico é a base do desenvolvimento humano estimulado pelo meio

social” (LURIA, 1982, p. 80), assim, a problemática que visa resolver a neuropsicologia é saber o que acontece no cérebro quando se produz um fenômeno psicológico, sendo seu objeto de estudo o fenômeno neuropsicológico e seu objetivo explicar tal relação.

O termo neuropsicologia foi utilizado por primeira vez, segundo dados literários, por um neurólogo canadense, Daniel Olding Hebb, em 1940, que num reporte investigativo emprega a palavra para referir-se à disfunções psicológicas com suspeitas neurológicas.

A história da neuropsicologia está enlaçada com o percurso do interesse e conhecimento da relação cérebro-psiquismo apontada na Introdução desse artigo, embora, é na década do 1980 quando a neuropsicologia se sistematiza e se oficializa na maior parte do mundo sem esquecer que nos anos 1970 Luria (1982) cria e desenvolve seu método neuropsicológico a partir da relação cérebro-psiquismo para diagnosticar e reabilitar lesões cerebrais com comprometimento psicológico o que lhe reconheceu, com plena justiça, ser considerado o pai da neuropsicologia.

Segundo Luria (1981), a neuropsicologia tem como objetivo descobrir o funcionamento dos sistemas funcionais na produção das funções psíquicas superiores em situações normais e/ou patológicas, denominando-a como a “Ciência da organização cerebral dos processos mentais superiores”.

No Brasil, seguindo as tendências e orientações internacionais, o Conselho Federal de Psicologia reconhece primeiramente à neuropsicologia como uma atividade da Psicologia Clínica (Resolução n.º 14/2000) e posteriormente a reconhece como ramo especializado da Psicologia (Resolução n.º 2/2004). Finalmente, regula a atividade neuropsicológica e dita medidas no quanto à habilitação do neuropsicólogo (Resolução n.º 13/2007) sendo três seus campos da ação:

- Clínico: avaliação diagnóstica e intervenção terapêutica (campo exclusivo de psicólogos com especialização neuropsicológica);
- Pesquisa: explicação de fenômenos neuropsicológicos na adaptação humana (campo de especialidades comuns – psicólogo, neurólogo, pedagogo, psicopedagogo, professor – com especialização neuropsicológica);

- Acadêmico: conhecimentos e habilidades correspondentes para entender a atividade neuropsicológica (campo de especialidades comuns – psicólogo, neurólogo, pedagogo, psicopedagogo, professor – com especialização neuropsicológica).

Considerando seus inumeráveis recursos, podemos classificar estes em quatro grupos:

1. Métodos gerais: Observação e experimentação (comuns a todas as ciências).
2. Métodos específicos: neurológicos (Milner e Broadbent etc.), Psicológicos (Zazzo, Galifret, Wachsler etc.), neuropsicológicos (Luria, Bender, Lazak etc.).
3. Métodos electrofisiológicos: Eletroencefalografia (EEG), Registro de potenciais evocados (RPE), Raios X (RX), Tomografias, Ressonância magnética etc.
4. Método necrópsico: Avaliação cadavérica.

Muitas vezes se diz que a neuropsicologia é a interfase da neurologia e da Psicologia, mas, como entender essa interfase? Interfase como algo (uma fase) que está entre duas fases? Segundo esse critério definidor, pessoalmente não compartilho essa interconexão, pois independente de sua estreita relação com o neurológico e o psicológico, a neuropsicologia não aborda no seu conteúdo o neurológico (estudo do cérebro) e/ou psicológico (estudo do psicológico). Ela aborda a relação entre ambos. Por tanto, saber neurologia (conhecimentos anatômicos-fisiológicos do sistema nervoso, do cérebro) assim como saber Psicologia (conhecimentos dos fenômenos que nos permitem interpretar subjetivamente a realidade objetiva) constitui a base do conhecimento neuropsicológico, porém não é neuropsicologia.

Dessa forma, a neuropsicologia não é neurologia “pura” e não é Psicologia “pura”; a neuropsicologia é o estudo da relação cérebro-psiquismo, ou seja, saber o que acontece no cérebro para produzir o psicológico (objeto de estudo). Apoio essa afirmação parafraseando a Vygotsky no seu “Paradigma

da Água”: a água é resultado da combinação de oxigênio (O) e hidrogênio (H<sup>2</sup>) porém não é oxigênio + hidrogênio... é água!

Por isso em ocasiões nos deparamos com escritas (livros, artigos, pesquisas etc.) que só falam do cérebro (sua anatomia, suas funções) o do psicológico (processos cognitivos, afetivos, comportamentais), ambas em condições normais ou patológicas porem sem atingir o alvo neuropsicológico, ou seja: não explica quais são os mecanismos cerebrais que intervém nas funções psicológicas normais e patológicas.

Luria (1982, p. 83) deixa claro a necessidade que como *leit motiv* impulsiono a os cientistas – incluído ele mesmo – a se interessar por esse ramo da Psicologia:

A neuropsicologia é um novo campo das ciências. Tem-se formado como resultado do desenvolvimento da psicologia científica, que tem uma grande necessidade de uma teoria sobre a organização cerebral dos processos psicológicos e sobre a atividade consciente do homem, como um resultado dos grandes sucessos da neurologia, da neurocirurgia e a psiquiatria, que como nunca antes, necessitam de métodos de diagnóstico topográfico precisos e eficientes, cientificamente fundamentados, das lesões locais do cérebro.

### **IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A importância da neuropsicologia resulta vital para a aprendizagem em geral porem de maneira particular para a Educação Especial. Considerando que as deficiências incluídas no grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE) implicam algum desajuste cerebral (neurológico) que provocam disfunções de tipo psicológico no plano cognitivo, afetivo e/ou comportamental, o solo fato de saber como se produzem tais alterações neuropsicológicas constitui um importante conhecimento, porém tal conhecimento também resulta numa poderosa ferramenta para procurar modificar, parcial ou totalmente segundo o comprometimento, corrigindo, compensando, neutralizando, diminuindo ou controlando tais alterações segundo o caso.

Ainda, as denominadas Altas Habilidades/Superdotação que também integram o grupo das NEE se beneficiam com o conhecimento neuropsicológico, pois oferece o saber dos mecanismos cerebrais causais dessas

supercapacidades e por tanto, como estimular e desenvolver as mesmas para alcançar maiores patamares na aprendizagem.

Possivelmente seja a aprendizagem a função psicológica superior mais importante para o ser humano, tanto por seu conteúdo psicológico por integrar de uma forma ou outra, direta ou indiretamente, todos os fenômenos psicológicos, inclusive a personalidade, como por seu conteúdo social por estar determinado pela mediação de outras pessoas (aprender com ajuda dos outros), mediação que também se manifesta na autoaprendizagem, pois quando aprendemos por si mesmos utilizamos recursos mentais aprendidos anteriormente por mediação.

Tal importância da aprendizagem também está dada desde o ponto de vista neurológico onde encontramos a causa de sua gênese: a aprendizagem humana e os recursos psicossociais presentes nela (psiquismo e mediação) é resultado de mecanismos cerebrais sumamente complexos próprios para poder gerar uma função complexa como é a aprendizagem.

Referindo-se às funções psicológicas superiores (presentes na aprendizagem), Glozman, ex-discípula de Luria nos diz que: “Essas novas formações têm origem cultural, estrutura psicológica dinâmica e organização cerebral dinâmica” enfatizando suas palavras com uma citação do próprio Vygotsky: “[...] a mentalidade deve ser considerada não como processos especiais acima e fora dos processos cerebrais ou entre eles, mas é sua expressão subjetiva, um aspecto particular, uma característica particular da função cerebral superior”. (GLOZMAN, 2014, p. 52)

A partir dos pressupostos anteriores, quando analisamos o processo de aprendizagem devemos diferenciar suas três etapas: situação de aprendizagem, aprendizagem propriamente dita e aprendizado. (DÍAZ, 2011) É precisamente na segunda etapa, aprendizagem propriamente dita, em que se produz o mecanismo psicológico denominado por Vygotski “interiorização” (ou internalização) a partir do qual se constrói a aprendizagem (DÍAZ, 2011) sendo a parte psicológica onde se produzem os processos psicológicos correspondentes a essa aprendizagem estimulados pela mediação (exigência ambiental) que é sua parte social. Tal “interiorização”, resultado da integração do psicológico e do social a sua vez, é o resultado de determinados mecanismos neurofisiológicos que acontecem nos sistemas funcionais (grupos neuronais altamente especializados) envolvidos nas aprendizagens e que são conhecidos como processos neuropsicológicos.

Como é de supor, qualquer alteração que aconteça nesse mecanismo de base (neuropsicológico) afetará a etapa de “interiorização” e por tanto, afetará a aprendizagem, dependendo seu comprometimento quantitativamente e qualitativamente segundo o nível (setor atingido do sistema funcional) e grau (leve/grave). Essa relação patológica causa-efeito é o que acontece nas chamadas NEE além de outras alterações não compreendidas nesse grupo (neurológicas, psicológicas, psiquiátricas etc.).

Num contexto escolar, o professor na sala de aula vivencia e evidencia o comportamento em termos de rendimento escolar do aluno com NEE (e sem NEE) nesse contexto, ou seja, sua aprendizagem, e segundo seja a manifestação desse o professor poderá inferir quais são os processos psicológicos (memória, atenção, pensamento etc.) que não se estão dando bem na aprendizagem e por tanto, atuar sobre eles (papel principal do psicopedagogo nos casos agravados) para melhorar a aprendizagem.

Assim, o conhecimento neuropsicológico permite acessar o interno neurológico que o professor não pode vivenciar e evidenciar na sala de aula e que é, por assim dizer, a primeira causa determinante na produção de aprendizagem. Quando o professor conhece os mecanismos neuropsicológicos que geram esses processos psicológicos que a sua vez geram a aprendizagem, apropria-se de outra via, de um recurso mais, para atuar na aprendizagem, pois existem diversas e numerosas estratégias neuropsicológicas no alcance do pedagogo que podem ser utilizadas na qualificação da aprendizagem.

Trago uma citação que metaforiza a possibilidade que tem o professor – entre outros profissionais – de exercitar o cérebro em aras de um maior desempenho da aprendizagem: “[...] diferentes combinações dos sistemas neurais do cérebro humano podem ser treinados e sua capacidade ampliada da mesma forma que os tríceps de um atleta nas barras paralelas.” (KOSSLYN, 2014)

Existem inúmeros procedimentos, técnicas e instrumentos para desenvolver diretamente os mecanismos neuropsicológicos presentes na aprendizagem, embora podemos utilizar também determinados recursos neurológicos e psicológicos para desenvolver indiretamente esses mecanismos neuropsicológicos; é só procurá-los e utilizá-los nas condições técnicas, profissionais e ambientais correspondentes e nas crianças correspondentes.

Acerca da aplicação neuropsicológica à ambientes escolares, e Rothbart Posner e Rothbart (2005 apud MACEDO, 2007, p. 211) comentam a

necessidade do conhecimento neuropsicológico para um melhor ensino que propicie uma melhor aprendizagem:

Quando relacionamos o desenvolvimento cerebral à educação, um assunto especialmente importante é se as intervenções na sala de aula podem alterar redes neuronais relacionadas à cognição de forma mais generalizada, além do domínio específico da instrução. Esse assunto depende da compreensão de como circuitos neuronais se desenvolvem sob a influência de genes e da experiência. (GUERRA, 2007, p. 211)

Tem sido tanto o interesse por relacionar o cérebro com o psíquico no contexto pedagógico visando à otimização da aprendizagem, que os estudos com esse objetivo se tem desenvolvido profusamente nos últimos anos a partir dos benefícios que uma aprendizagem eficiente proporciona ao ser humano principalmente nas idades escolares.

De tal forma, por decantação natural, está se desenvolvendo a ritmo acelerado o que já muitos neuropsicólogos e profissionais afins aceitam sob o nome de neuropsicopedagogia.

Considerando os registros na literatura especializada, na medida em que a neuropsicologia (sistematizada nos anos 1970) se desenvolvia (principalmente a partir dos anos 1990), num contexto onde cada vez mais se ampliavam os campos de sua aplicação, as ideias que proliferavam com respeito a importância da neuropsicologia atinge o campo pedagógico de forma direta, pois se bem é certo, que desde seus primórdios, a neuropsicologia fazia referências às aplicações no campo educativo a partir de sua incidência na aprendizagem, dessa vez se preocupa pela pedagogia da aprendizagem, ou seja: como a Pedagogia pode neuropsicologicamente beneficiar a aprendizagem.

Nesse percurso prático, vai se conformando a proposta neuropsicopedagógica (ou neuropsicologia pedagógica ou neuropsicologia educacional) nos diferentes países que aplicavam os fundamentos neuropsicológicos à educação em geral (tanto regular como especial) desenvolvendo-se diferentes e numerosos informes e artigos a partir dos anos 2000 relacionando tal proposta.

É nesse contexto, que uma psicopedagoga colombiana, Jennifer Delgado Suárez, em 2006, apresenta e destaca num artigo denominado

sugestivamente “Desmistificação da neuropsicopedagogia” (Colômbia: ASOCOPSIP, 2010) a importância da neuropsicopedagogia para a educação, a instrução e a aprendizagem, oferecendo diferentes fundamentos para sua aplicação no campo educativo. (HENNEMANN, 2012)

No próprio ano 2006, o neurólogo mexicano Alberto Montes de Oca Tamez (2006, apud HENNEMANN, 2012, p. 2) num outro artigo, define a neuropsicopedagogia como “[...] um exercício de trabalho interdisciplinar sobre o processamento de informações e modularidade da mente em termos de neurociência Cognitiva, Psicologia, Pedagogia e Educação”

A partir dessas referências, diferentes especialistas, neuropsicólogos, neurólogos, psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, professores e neurocientistas em geral, começam de maneira particular a se centrar e aprofundar neuropsicológicamente no processo de ensino-aprendizagem, dilucidando estratégias idôneas de ensino que apoiassem de maneira efetiva a aprendizagem, embora já, desde os mesmos inícios do estudo sócio-histórico cultural do desenvolvimento psicológico iniciado por Vygotsky e seguidores nos anos 1925 o insigne psicólogo relacionasse a importância cerebral na geração dos fenômenos psíquicos que mais tarde Luria reforçaria com seus estudos neuropsicológicos (1945) ampliando o campo sociológico dessa conceição com a aplicação da relação cérebro-psiquismo em processos superiores com é a aprendizagem humana.

O que é neuropsicopedagogia? A neuropsicopedagogia é considerada (extraoficialmente) como um ramo da neuropsicologia que se encarrega de aplicar os conhecimentos neuropsicológicos (relação cérebro-psiquismo) à Pedagogia (como arte de ensinar) para fundamentar neurofisiologicamente os processos psicológicos que intervêm especificamente na aprendizagem efetivando e qualificando os recursos pedagógicos para tornar melhor a aprendizagem em condições normais, em condições complexas e em condições patológicas.

Márques destaca que a neuropsicopedagogia “estuda a interação entre o cérebro, a mente e o aprendizado, possibilitando através de métodos rigorosamente científicos, o planejamento de intervenções precisas que promovam o desenvolvimento de sujeitos epistêmicos”. (MÁRQUES, 2008)

Como essa vertente neuropsicopedagógica pode salientar a qualidade do ensino e por consequência da aprendizagem?

O conhecimento neuropsicopedagógico pode com suas descobertas propiciar melhores aulas, que sejam dinâmicas, interessantes, problematizadoras, que ajudem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental estimulando a participação e construção conjuntas, aplicativas, experimentais, multissensoriais, lógico-rationais, integradoras, de questionamentos, de análise e consenso etc.

Segundo Hennemann, a neuropsicopedagogia é “[...] um novo campo de conhecimentos que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos de Pedagogia e Psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem”. (HENNEMANN, 2012, p. 5)

Assim, permite compreender os modelos mentais (neuropsicológicos) utilizados pelo aluno na sua aprendizagem especificamente e na sua educação em geral e em consequência, desenhar, organizar e aplicar métodos, estratégias, condições e recursos para melhor estimular a atividade cerebral (recepção-processamento-resposta) condicente a aprendizados qualitativamente superiores.

Tomanick (2010) nos diz que a neuropsicopedagogia é “um campo do conhecimento que procura reunir os avanços advindos das neurociências com a Psicopedagogia”.

Porém, a neuropsicopedagogia não focaliza só o diagnóstico e intervenção de alterações da aprendizagem, pois também tem como alvo a prevenção dessas dificuldades. A própria Hennemann (2012) assegura que a neuropsicopedagogia ultrapassa o foco científico-interventivo salientando a possibilidade de evitar determinadas disfunções neuropsicológicas que podem afetar a aprendizagem: “a neuropsicopedagogia, além da pesquisa e intervenção, tem um objetivo preventivo, pois avalia e auxilia nos processos didáticos-metodológicos e na dinâmica institucional para que ocorra um melhor processo de ensino-aprendizagem.”

Em geral, podemos considerar as seguintes tarefas como as mais importantes da neuropsicopedagogia, o que não esgota sua potencialidade aplicativa:

- a. Relacionar a atividade cerebral com os processos psicológicos que intervém no processo de aprendizagem em condições normais e patológicas.

- b. Conhecer as alterações neuropsicológicas presentes na aprendizagem escolar.
- c. Identificar as mesmas nos escolares (função avaliativa-diagnóstica).
- d. Descobrir as potencialidades neuropsicológicas para atuar nas deficiências de aprendizagem escolar.
- e. Estabelecer as medidas e estratégias preventivas-terapêuticas correspondentes para melhorar a aprendizagem desses alunos.

Para fazer um esclarecimento necessário e importante, quero avisar que muitas vezes se fala de neuroeducação com iguais conotações que a neuropsicopedagogia, traindo alguma confusão entre ambos os conceitos que embora relacionados apresentam suas características específicas. Assim, a neuroeducação é um campo constituído pelos trabalhos das neurociências em geral (ver conceito de neurociências) que se relacionam com fenômenos presentes na educação, aplicando seus conhecimentos relacionados com o cérebro para compreender os problemas educativos e melhorar o desempenho da educação na formação humana.

De tal forma, e como já foi mencionado, a neuropsicopedagogia representa o campo neuropsicológico que atinge multidimensionalmente os fenômenos neuropsicológicos contemplados na educação.

A maneira de síntese e partindo das diferenças e relações entre as áreas de conhecimento teórico-prático abordados nesse artigo, posso propor os seguintes resumos:

Objetivo das neurociências: compor o sistema organizativo multidisciplinar para compreender a programação neurológica cerebral na atividade humana em geral;

Objetivo da neuropsicologia: conhecer como o cérebro produz os diferentes fenômenos psicológicos em condições normais, complexas e patológicas,

Objetivo da neuropsicopedagogia: conhecer os mecanismos neuropsicológicos presentes na aprendizagem para potencializar o processo de ensino-aprendizagem;

Objetivo da neuroeducação: conhecer e compreender a programação neurológica cerebral na aprendizagem com o intuito de melhorar a educação.

## CONCLUSÕES

Desde o início dessa escrita, aponte as características da neuropsicologia no contexto neurocientífico assim como da neuropsicopedagogia no contexto neuroeducativo. Partindo dessa base, quero fazer algumas conclusões mais práticas que teóricas sem abandonar a estreita relação entre ambas as abordagens, quero dizer, da relação teoria-prática.

Não cabe dúvida alguma que desde um ponto de vista clínico, a neuropsicologia e suas correlatas oferecem grandes perspectivas no trabalho preventivo, diagnóstico e terapêutico relacionado com as alterações graves e ainda leves, que podem afetar a adaptação humana, sua aprendizagem mesma e de aí, a importância de sua consideração para assegurar de uma forma ou outra, a reabilitação de pessoas com esses compromissos funcionais. Essa afirmação constitui uma verdade óbvia hoje dia e totalmente aceita pela comunidade científica.

Porém, quando se analisa o trabalho na escola e na sala de aula, o alcance do professor e do pedagogo fundamentalmente, muitas vezes se coloca em dúvida se realmente é importante conhecer a neuropsicologia em geral, assim como sua aplicação neuropsicopedagógica e neuroeducativa específicas, pois se considera que é um conhecimento complementar – o que é certo – como qualquer outro sistema de conhecimentos com suas habilidades que ajuda a mediação na aprendizagem, na educação, verdade que a *vox populi* tem acunhado na frase “o professor – e o pedagogo adiciono eu – tem que ser músico, poeta e louco: saber de tudo um pouco”.

Olha, para dar boas aulas, para mediar conhecimentos, valores e ações, para formar o cidadão que nossa sociedade necessita e precisa, não é imprescindível ter conhecimentos neuropsicológicos e saber aplicar os mesmos, assim, a labor professoral e pedagógica pode ser eficiente e ainda, suficiente, porém, termino essas quartilhas com uma frase minha para que o caro leitor extraia suas próprias conclusões: um professor pode ensinar sem ter conhecimentos de neuropsicologia. Porém, é como se pretendêssemos fazer uma linha reta sem uma réqua: faremos uma linha reta porem não ficará exatamente reta.

## REFERÊNCIAS

- DÍAZ, F. (Org.). *Fundamentos gerais da neuropsicologia*. Salvador, 2013. Apostilha do Curso de Especialização em neuropsicologia. Não publicado.
- DÍAZ, F. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- GLOZMAN, J. *A prática neuropsicológica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância*. São Paulo: Memnon, 2014.
- GUERRA, L. B. Neuropsicologia e Educação: perspectiva transdisciplinar. In: MACEDO, E. C. de et al. (Org.). *Avanços em neuropsicologia: das pesquisas à aplicação clínica*. São Paulo: Santos Ed., 2007.
- HENNEMANN, A. L. *neuropsicopedagogia clínica*. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.
- HERCULANO, H. *O cérebro nosso de cada dia*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.
- KOSSLYN, S. A universidade do futuro. Entrevistado por Helena Borges. *Veja*, São Paulo, ano 47, n. 14, abr. 2014.
- LURIA, A. R. *Las funciones corticales superiores del hombre*. La Habana: Científico-Técnica, 1982.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicología*. São Paulo: EDUSP, 1981.
- MACEDO, E. C. de et al. (Org.). *Avanços em neuropsicologia: das pesquisas à aplicação clínica*. São Paulo: Santos Ed., 2007.
- MÁRQUES, C. *A avaliação neuropsicopedagógica de crianças surdas*. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- TOMANICK, M. M. *Entrevista*. São Paulo: ABPp, 2010.



# **ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: INTERFACE NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

## **INTRODUÇÃO**

Nos dias atuais, seguindo um movimento mundial, as ações da Educação Especial no Brasil não mais compreendem a educação especial como substitutivo da escola, mas sim como complementação ou suplementação das atividades escolares. Uma das mudanças mais significativas trazidas por esta nova lógica é a divisão das responsabilidades oportunizada pelo processo da escolarização, ou seja, não é apenas a pessoa a responsável por sua escolarização; o caminho passa a ser reconhecido como de mão dupla, sendo a estrutura física e atitudinal do ambiente escolar um fator de promoção ou risco para uma inclusão eficaz.

A temática da Educação Especial numa perspectiva inclusiva também está presente em diferentes documentos oficiais, alguns mais globais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que no Capítulo V, ART. 58, define por educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, p. s/n. ); outros mais específicos, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que assegura inclusão escolar e orienta os sistemas de ensino sobre como efetivá-la.

As modificações no campo da Educação Especial se traduzem também na definição de quem são os alunos público alvo desta modalidade educacional. Entre os anos de 2005 e 2010, observamos uma tendência a delimitar,

definir de forma mais pontual o grupo das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pelo menos no que diz respeito a uma classificação mais geral. É possível que esta seja uma reação às críticas sofridas pelas políticas públicas na área da educação especial, no que diz respeito à indefinição de suas ações. É fato que, com a socialização das informações acerca dos direitos de todas as pessoas à educação, profissionais, familiares e as próprias pessoas com deficiência começam a cobrar atitudes mais efetivas para que se transforme a legislação em realidade. O poder público passa a ser instado ao cumprimento do que legalmente está constituído, por exemplo:

De acordo com o Decreto n.º 6. 571/2008, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, dos municípios e do Distrito Federal com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2010, p. 2)

Respaldo na legislação, o cidadão pode exigir a efetivação da política pública, o que implica em um movimento governamental mais cauteloso, delimitado e pontual. Observa-se então que ao mesmo tempo que as políticas públicas ficam mais definidas, e a responsabilidade do Governo no processo educacional inclusivo torna-se mais evidente, os alunos com necessidades educacionais especiais vão sendo restringido a apenas três grupos específicos, passando a educação especial a ser definida então como a modalidade educacional que se ocupa de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2008, p. 13)

Sendo assim, na política educacional vigente, as ações da educação especial são realizadas a partir de uma perspectiva inclusiva, que prioriza a inserção dos alunos público alvo da educação especial no sistema regular de ensino. A regulamentação destas práticas preconiza dentre outras coisas, a garantia de acesso do aluno com NEE à concomitância entre as ações do ensino regular e do ensino especializado, passando a ser responsabilidade do sistema educacional brasileiro, oferecer em apoio à inclusão escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). (BRASIL, 2010)

As reflexões sobre políticas públicas para uma escola inclusiva e uma pedagogia para a inclusão atravessam todos os níveis escolares, da educação básica à educação universitária, envolvendo o ensino profissionalizante e outros. Para este artigo, entretanto, o foco de análise dirige-se ao AEE oferecido aos alunos da educação básica. Nesta realidade, segundo a legislação, o AEE pode ser desenvolvido nas instituições especiais ou na escola regular. Quando nas instituições especializadas, chamadas de Centros de AEE, a Educação Especial tem como função (BRASIL, 2010, p. 2):

- a) A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

Caso oferecido nas escolas regulares, o AEE ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), espaço em que serão desenvolvidas “estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar”. (ALVES et al., 2006, p. 18)

As SRMs passaram a ser implementadas como política pública no ano de 2006 e funcionam com professores especializados em AEE que complementam ou suplementam as necessidades educacionais especiais dos alunos com NEE, no turno oposto em que ocorrem as suas aulas regulares. De maneira geral, as salas são montadas considerando duas configurações: do tipo 1, com recursos materiais para que possam servir para o AEE de todos alunos com NEE; e a do tipo 2, com recursos materiais para os alunos com deficiência visual. É fato que as mudanças que estão sendo suscitadas, envolvem a relação professor-aluno, mas também novas configurações nas unidades de ensino e no sistema educacional. A prática da inclusão escolar no Brasil é relativamente nova. As políticas públicas educacionais voltadas para essa realidade ainda estão em fase de implantação e os resultados são validados considerando-se dados quantitativos referentes ao número de

matrícula dos alunos. Os dados qualitativos, que poderiam constar nas pesquisas sobre a temática, são ainda escassos e com ênfase na socialização do aluno. (BUENO, 2006)

É fundamental, portanto, acompanhar a evolução destas novas práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para que saiam da indefinição e se transformem em ação real e concreta, seja na legislação, na pesquisa, ou no cotidiano da sala de aula, tanto pela importância que a escola tem para o desenvolvimento da pessoa como pelo que ela representa como instituição social. Aqui se destaca o papel dos profissionais da educação na concretização da prática inclusiva, estes precisam caminhar para além da legislação, incorporando ao seu labor novas formas de atuação pedagógicas. Nesta direção a formação do educador, seja no âmbito inicial ou continuado, pode ser um importante fator aglutinador de ações efetivas que favoreçam aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos públicos alvo da Educação Especial.

Nesta perspectiva, este artigo apresenta e discute os resultados de práticas atuais no campo da Educação Especial, que envolvem a área da formação docente, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão universitária. Estas atividades são: a pesquisa nacional intitulada Observatório Nacional de Educação Especial Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns (Oneesp) e o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), operacionalizado através do subprojeto interdisciplinar Pibid Educação Especial.

O Oneesp refere-se a uma pesquisa submetida e aprovada em comitê de ética em pesquisa de seres humanos da universidade Federal de São Carlos, sob o número Parecer N.º, 382/201, envolvendo diferentes universidades públicas do país. O trabalho visava conhecer e analisar o programa de implantação das SRMs a partir de três eixos investigativos: a avaliação dos alunos NEE; a formação e atuação dos professores das SRMs e o AEE nessas salas. Teve como população professores especializados que atuavam nas SRMs. O instrumento utilizado foi o grupo focal. Neste artigo serão discutidos os resultados encontrados no eixo formação de professor, que revelaram dentre outros aspectos, que:

[...] há um descompasso entre a necessidade do professor e os cursos de formação inicial e continuada, promovidos pela gestão

municipal e federal; a dupla possibilidade de formação do professor para atuar nas SRM, se especialista por área de deficiência ou generalista em educação especial e ainda que os cursos não envolvam os professores do ensino comum, perpetuam a dicotomia entre esses e o professor do ensino especial. (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 205)

Infere-se que os educadores não estão tendo acesso a um ambiente formativo que fomente uma prática integrada entre o ensino comum e o ensino especial. Existe uma dicotomia entre o saber e o fazer, entre o que se aprende nos cursos e que se vivencia no cotidiano escolar. Face esta constatação, objetivando atuar em busca de uma aproximação entre a prática e a teoria, e entre a educação especial e o ensino comum, foi construído o subprojeto Pibid Educação Especial, cujas reflexões são discutidas e apresentadas nesse presente artigo, com o intuito de analisar limites e possibilidades da interface, ensino, pesquisa e extensão na formação em educação especial. Investir na formação, inicial e continuada, do educador pode ser um importante suporte para a concretização da escola inclusiva.

O Pibid Educação Especial ocorreu durante os anos de 2012 e 2013, envolveu 25 alunos licenciandos dos cursos de Pedagogia, História, Letras e Artes Plásticas; cinco professores municipais responsáveis por SRMs de cinco escolas da rede, sendo quatro de educação infantil e ensino fundamental I e uma do ensino fundamental I e II; e uma professora universitária coordenadora do referido projeto. O objetivo do projeto foi, através de atividades de extensão universitária, apoiar de forma interdisciplinar ações dos professores especialistas em AEE, oportunizando aos alunos das licenciaturas conhecerem e vivenciarem práticas de docência relacionadas às especificidades comunicativas dos alunos com NEE.

### **A INTERSECÇÃO ENTRE SABERES E FAZERES: A UNIVERSIDADE E A REALIDADE DA ESCOLA**

Na atualidade, o campo da formação de professores, tanto na sua dimensão inicial como na sua dimensão continuada, aponta para o diálogo entre a universidade e realidade concreta da educação brasileira, estreitando as relações entre a teoria e a vivência real com a escola. (BRASILEIRO, 2008; FERREIRA, 2012)

No projeto em foco, o subprojeto Pibid Educação Especial, a interface entre a teoria e prática se concretiza quando o aluno em formação inicial se aproxima da sua prática profissional e pode: ampliar o seu conhecimento sobre a prática docente na área da educação especial, contextualizando de forma atualizada as possibilidades e desafios do ensino aos alunos com NEE; desconstruir os mitos sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com NEE; realizar estudos reflexivos sobre a política do AEE implementada na rede regular de ensino da cidade onde ocorre a pesquisa, com produções acadêmicas sobre a temática, com ênfase na comunicação dos alunos com NEE acompanhados durante o projeto. A ênfase que o referido projeto de extensão atribui à comunicação se justifica nas escolhas teóricas que sustentam a estruturação do mesmo e que passam a ser explicitadas.

Entendendo que a aprendizagem se dá com e no ambiente cultural onde a criança está inserida, impulsionando nessa dialética o desenvolvimento interior ou intrapsicológico do ser humano (VIGOTSKY, 1994), torna-se fundamental estimular a comunicação dentro do espaço escolar, ressignificar as situações, atenuando e derrubando as barreiras pedagógicas e atitudinais.

A comunicação é ativa, intencional e desejada, e para se estabelecer pressupõe, por parte dos interlocutores (quem envia e quem recebe), um processo de análise e comparação das mensagens por eles produzidas. Este processo envolve uma “negociação de significados” em comum, ou seja, para analisar uma mensagem, o signo utilizado por quem o produziu deve ser entendido por quem o recebe. A negociação é considerada por Viñas (2004) como a base da interação comunicativa, e, portanto, do processo de comunicação, nesta negociação as barreiras interacionais precisam ser superadas.

Para Vigotsky (1994, p. 33), “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual [...] acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, se convergem”. Quando o pensamento e a fala se transformam em pensamento verbal, as coisas recebem nome; as palavras começam a ter significado e paulatinamente a esses significados vão se acoplando sentidos construídos ao longo da vida, a partir das relações afetivas da criança com o mundo.

É interessante observar que, ao mesmo tempo que as crianças se utilizam das mãos e dos instrumentos para agir sobre o mundo, também usam a linguagem (signos). No início da infância, a fala e a atividade prática se juntam formando um amálgama. Assim, é a partir do surgimento do “pensamento verbal”, juntamente com a “linguagem intelectual”, que o homem passa a ter um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, envolvendo a mediação dos símbolos criados pela linguagem.

A linguagem, enquanto signo, tem uma função reguladora que se faz presente nos processos cognitivos de internalização do sujeito, e que retorna ao ambiente modificada pela elaboração feita internamente. Vigotsky (2008) faz a analogia desse processo com uma espiral, onde os conhecimentos vão sendo adquiridos na relação com o meio, internalizados e, após a elaboração junto a aprendizados preexistentes, retornam ao ambiente modificando o mesmo, favorecendo uma nova situação modificadora para o indivíduo, de modo a estimulá-lo para que se desenvolva sempre mais, de forma dialética. É uma evolução psicológica e cultural vinculada diretamente aos processos de ensinar e aprender e, por isso, constituem um fenômeno para ser observado e entendido também no ambiente escolar.

É através da linguagem que os seres humanos podem trocar informações acerca de si e do mundo, cada vez mais ampliando a compreensão do que o circunda. As diferenças entre o homem e os primatas são finalmente estabelecidas quando o pensamento passa a ser verbal e a linguagem racional. Ao adquirir a linguagem, aspecto próprio e inerente à espécie, o ser humano se diferencia dos outros animais, o biológico torna-se sócio-histórico. (VIGOTSKY, 2008)

Um outro aspecto da linguagem apontado por Vigotsky (2008) e Viñas (2004) refere-se ao fato de que a linguagem não é apenas um sistema que envolve a relação com o mundo, mas também uma forma de comunicar-se consigo mesmo, organizar os pensamentos, conhecer a subjetividade, dar sentido às sensações etc.

As concepções baseadas na teoria sócio-histórica, cuja abordagem privilegia a forma como a linguagem se estrutura e como os pensamentos mais elaborados se organizam – a exemplo de Viñas, estudiosa da educação especial na área da comunicação das pessoas com surdocegueira –, encontram respaldo em outros autores. Reily (2004, p. 15) se coloca nesta linha

de estudos no campo da educação especial e tem, na teoria sócio-histórica, um referencial, conforme se pode observar:

A linguagem integra e constitui a cultura de qualquer sociedade. A língua tem forte papel na constituição da identidade de uma sociedade e a escrita da língua, por sua vez, promove a formação da memória cultural. Da mesma maneira, vivendo em sociedade, a linguagem se faz vital e se consolida nas interações.

Aprende-se uma linguagem e insere-se no sistema formal de uma língua quando se vive em comunidade, é o que confirma Reily, segundo o fragmento acima citado. A escola é uma comunidade onde coexistem diversos atores, e estes se situam não apenas no espaço da escola, mas inclusive fora dela, nos diversos contextos de desenvolvimento com os quais os diversos atores interagem, como descrito por Bronfenbrenner (1996). A escola, concebida como um sistema de relações, necessita que a comunidade escolar, e não apenas o professor, se prepare para lidar com o que ocorre no cotidiano da sala de aula. (PATTO, 1999) É fundamental fomentar, no ambiente escolar, a cultura do acolhimento à diversidade, promover situações de apreciação e acomodação da complexidade sociocultural dos seres humanos, trazer para as instâncias internas da escola, de forma crítica e contextualizada, o que acontece nos outros contextos em que a criança circula, ajudando-a a superar barreiras que as vivências extraescolares possam representar para o cotidiano escolar. (SACRISTAN, 2002)

Neste projeto, apresentado por este artigo, os bolsistas atuando como tutores que apoiam a comunicação dos alunos com NEE desenvolveram atividades relativas à adaptação das diferentes linguagens usadas na escola: suplementação das informações impressas considerando outras formas de expressão gráfica além da leitura e escrita convencional; complementação das informações visuais e auditivas adaptando o material do aluno considerando as dimensões estéticas, tácteis e auditivas, favorecendo o entendimento dos alunos com NEE. Enfim, contribuíram como mediadores para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEE acompanhados.

A lógica da prática inclusiva, vivida por bolsistas e alunos, aponta diferentes interfaces de uma escola inclusiva, revelando que não se trata apenas de uma prática pedagógica diferente, mas de um novo paradigma educacional que envolve “[...] ação política, cultural, social e pedagógica”.

(BRASIL, 2008, p. 2) O papel da interação Universidade e Educação Básica é magnificado, por diferentes contextos que se interpõem, sendo em alguns momentos indissociáveis o vivido no cotidiano dentro e fora da escola. Nessa dimensão, na atualidade o papel da educação básica e da universidade é de superar a lógica da exclusão e construir sistemas escolares inclusivos de fato.

## **NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS:**

### **O PARADIGMA INCLUSIVO**

A lógica da exclusão, todavia, transparece na naturalização do “fracasso escolar”, nos processos normativos de distinção dos alunos por “[...] características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar”. (BRASIL, 2008) Na atualidade, pesquisar sobre a escola, principalmente escola para alunos de baixa renda, é constatar a realidade excludente que crianças e adolescentes vivem, sem merenda escolar suficiente, sem acesso ao básico do material escolar necessário, sem apoio para as suas necessidades de saúde, entendendo a saúde no seu aspecto bio-psico-social, sem que de fato sejam consideradas as diferenças em seus tantos níveis (ou desníveis). Quando se pensa em uma escola inclusiva, há que se observar todos estes aspectos que atravessam a prática escolar e que são fatores de risco para a educação de qualquer criança, mas podem potencializar os desafios de uma prática inclusiva voltada a alunos com NEE, uma vez que a eles se agregam as questões das limitações físicas, auditivas, visuais etc.

Para pensar em uma escola inclusiva, é necessário desnaturalizar ideias como a de que o “fracasso escolar” é algo esperado e inevitável para os alunos de baixa renda que frequentam escolas periféricas e/ou públicas. Para agir favoravelmente em direção à implementação de uma escola inclusiva, é necessário entender que a ação não se restringe apenas à sala de aula, ao professor e ao aluno, mas transcende o espaço escolar, influencia e sofre influência de vários outros sistemas. Diante disso, pressupõe uma mudança estrutural do paradigma onde se sustenta a prática pedagógica na atualidade, marcado predominantemente pela massificação das informações, por uma lógica excludente que busca homogeneizar as ações pedagógicas, alienando do processo educacional aqueles que não se encaixam nos padrões.

Fomentada pelo estudo de documento publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008), a reflexão aponta que, com a educação inclusiva, há melhores chances de que ocorra a reestruturação do ensino regular e da educação especial, partindo da ideia de que “[...] escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias”. (BRASIL, 2008, p. 15) Esses espaços de aprendizagem são um local por excelência para todas as pessoas, tendo elas NEE ou não.

Para que os resultados sejam satisfatórios, a educação especial deve se organizar para, nos termos da lei e da responsabilidade, atender as especificidades do aluno na escola, fomentar redes de apoio, desenvolver formação continuada para os professores e comunidade escolar. As atividades a serem desenvolvidas pela educação especial devem ser de complementação e/ou suplementação ao ensino comum, cujos exemplos são os programas de enriquecimento curricular, ensino das linguagens e códigos de comunicação e uso da tecnologia assistiva. (BRASIL, 2010)

É assegurada a presença do atendimento educacional especializado (AEE) em todas as etapas e modalidades de ensino. Dá-se ênfase à estimulação precoce na faixa etária de 0 a 3 anos; nas demais faixas etárias deve o AEE se constituir como uma obrigatoriedade a ser assegurada pelo sistema de ensino, considerando também a educação voltada ao indígena, o camponês e o quilombola. Finalmente, qualquer ação pedagógica deve prever o AEE.

Para além da estimulação precoce, alguns destaques são dados a outras práticas diferenciadas, como: a) educação bilíngue para o deficiente auditivo usuário de Língua Brasileira de Sinais (Libras), garantindo-lhe o direito de ter acesso à língua portuguesa e a Libras, sendo a língua portuguesa a segunda língua dos surdos, com ênfase na convivência entre surdos na escola regular, significando que o aluno deve ter oportunidade de, na própria escola regular, conviver com colegas também surdos; b) garantia do instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete, monitor ou cuidador de alunos com necessidades de apoio nas atividades de vida autônoma.

Quanto às orientações emitidas para a formação de professores para trabalhar com os alunos público alvo da educação especial, pontos de dúvida em documento emitido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008) se destacam. Por não ser precisa, a orientação dá margem à interpretação de tratar-se de um professor generalista que deverá dar conta de todas as especificidades, indo de encontro ao próprio documento que, em outro

parágrafo, orienta que o AEE deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos. Cria-se assim lacunas quanto a ações mais pontuais no que diz respeito a formação desses educadores.

## **A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Pesquisas na área da educação especial, com foco na formação de professores, apontam como o tecnicismo em si, ou seja, a teoria apenas, não é suficiente para uma atuação eficaz com o aluno com NEE. Costa (2010, p. 125), a partir de pesquisa com professores no Estado do Rio de Janeiro afirma que “ao focar em técnicas, o professor não consegue desenvolver a sua sensibilidade, não percebendo nos alunos com deficiência nada para além da aparência”. A autora resgata da fala de professores que ao reconhecer nos seus alunos com NEE, as possibilidades, os desafios impostos por um tecnicismo reducionista e tradicional, são superados, podendo o professor pensar e efetivar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Na realidade do projeto Pibid Educação Especial, identificou-se uma situação similar, na qual os bolsistas envolvidos qualificam como positivas as oportunidades que tem tido de atrelar teoria e prática, com especial destaque para a possibilidade que tem com o projeto, de refletir sobre o que fazem e socializar com academia as suas construções teóricas:

Vale salientar que através do PIBID foi possível escrever trabalhos acadêmicos e participar de eventos para apresentar tais trabalhos, isso foi muito relevante para minha formação acadêmica. Portanto, posso afirmar que participar como bolsista do PIBID é um diferencial na minha formação inicial, pois antes eu conhecia apenas as teorias voltadas para educação inclusiva, agora posso refletir as teorias junto à prática. (BARROS, et. al, 2013)

Crochik (2012, p. 58), refletindo sobre a presença da educação especial como uma prática de inclusão escolar, também traz aspectos referentes a sensibilidade humana para além das diferenças:

[...] a educação inclusiva tem se introduzido com força em nosso meio, o que indica uma sociedade que busca cada vez mais um convívio amplo e perene entre seus membros, convívio este marcado

pela identificação com o que há de mais frágil nos homens e, dessa forma, permite a existência da diversidade que implica simultaneamente a singularidade e a universalidade: a possibilidade de cada um se reconhecer no que lhe é distinto, considerando-o como representante da humanidade e por isso de si mesmo.

Nessas perspectivas, a escola, o espaço da sala de aula, são concebidos como um sistema de relações, necessitando que a comunidade escolar, e não apenas o professor, se prepare para lidar com o que ocorre no cotidiano da sala de aula. (PATTO, 1999) É fundamental fomentar, no ambiente escolar, a cultura do acolhimento à diversidade, promover situações de apreciação e acomodação da complexidade sócio-cultural dos seres humanos, trazer para as instâncias internas da escola, de forma crítica e contextualizada, o que acontece nos outros contextos em que a criança circula, ajudando-a a superar barreiras que as vivências extraescolares possam representar para o cotidiano escolar.

A respeito dessas barreiras, Miranda (2008, p. 292) faz a seguinte reflexão:

Parece evidente a existência de barreiras no cotidiano da sala de aula, que dificultam o processo de interação e de aprendizagem dos diferentes alunos. Essas barreiras são pedagógicas quando se referem às condições para construção do conhecimento no âmbito da escola e atitudinais quando são relativas às interações sociais e se relacionam diretamente com os aspectos pedagógicos, influenciando-se mutuamente.

Para superar estas barreiras é necessário inicialmente, que se possa identificá-las, nesse sentido um conhecimento mais específico sobre a educação especial pode ser de grande ajuda. Autoras como Souza, Duboc e Santos (2011) e Pimentel (2012), ao refletirem sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, apontam a fragilidade da formação inicial e continuada, enfatizando que é necessário um maior investimento neste processo formativo, creditando a esta ação, possibilidades de uma inclusão escolar mais eficaz, que promova de fato a aprendizagem do aluno com NEE.

As bolsistas do Pibid educação especial ao construírem um texto reflexivo sobre como as experiências com esta atividade de extensão universitária estão repercutindo na sua formação como educadores revelam:

Com o programa foi possível conhecer as crianças com as diversas NEE, o AEE como um espaço dentro da escola que visa à melhoria da aprendizagem das crianças com NEE, as práticas pedagógicas propostas pela professora responsável da SRM, e também apresentar minhas propostas de intervenções a ser realizadas com os alunos. Outro ganho importante foi à participação nas atividades formativas organizadas pelas bolsistas e coordenadora do sub-projeto. Essas estratégias de formação me proporcionaram mais compreensão e reflexão acerca da educação inclusiva. (BARROS, et. al, 2013)

Os educadores em formação, evidenciam que apesar de serem espaços físicos diferentes, a escola, a universidade, os grupos sociais vêm por estabelecer entre si uma rede de relações, e as experiências daí advindas possibilitam que aquilo que o aluno vive na escola, ou traz da universidade ou leva para universidade, e assim revive suas experiências em qualquer outra situação/contexto social.

Martinez (2009, p. 172), ao falar sobre o espaço escolar, aborda questões que, presentes na dinâmica de uma escola, complementam a ideia das relações que podem ser estabelecidas entre os ambientes e entre as pessoas que os integram:

Por sua vez, a ação dos sujeitos nesse espaço social contribui para a configuração subjetiva que este assume, estabelecendo-se uma relação recursiva entre subjetividades individuais e subjetividade social. Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas, e o clima emocional, constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas os modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também, os seus estados emocionais, a sua satisfação com a instituição e o seu compromisso e motivação com as atividades que realizam.

O que nos afiança Martinez, portanto, é a existência das diversas influências diretas ou indiretas atuando sobre o coletivo escolar. Brofenbrenner

(1996) também se refere a estas influências e, na proposta de aprofundar a questão, nomeia o ambiente onde o ser humano está inserido como “ecológico” e organiza-o em níveis de interação uns com os outros, sendo que o nível mais interno seria aquele que contém a pessoa em desenvolvimento. É “[...] um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, playground e assim por diante”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19) A escola, portanto, é um ambiente de interação face a face, onde relações de intensa proximidade podem ocorrer entre as pessoas.

Pode-se inferir, a partir das questões apontadas, que a pessoa, enquanto ser único e singular, desempenha papéis que são construídos na sua interação com outras pessoas, nos diversos ambientes com os quais interage. Deve-se levar em conta que esta interação pode ser direta, face a face, presencial ou não. Fica evidente a rede de significações que vai atravessando o cotidiano de uma sala de aula, de uma escola dando forma ao papel que o licenciando em sua formação inicial, o professor e os alunos da classe irão desempenhar enquanto pessoas em desenvolvimento, convivendo em um ambiente face a face. Exemplo disso é o relato da bolsista Pibid do subprojeto Educação Especial:

Como bolsista do subprojeto Pibid Educação Especial posso falar com propriedade do quanto o mesmo tem me possibilitado uma formação diferenciada, principalmente no que se refere à Educação Especial. Estar inserida em uma escola inclusiva, com alunos público alvo da inclusão, tudo isso, tem atenuado o distanciamento entre a teoria e a prática, melhorando assim, o processo de formação dos bolsistas envolvidos nesse subprojeto. Participar diretamente das atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, na qual faz-se presente uma diversidade de alunos, todos com suas especificidades, tem sido um ganho imensurável, uma vez que esse contato me permitiu conhecer cada aluno, suas necessidades e seus potenciais. E a partir desse contato, nós graduandos temos mais convicção de que todos os alunos com necessidades educacionais especiais são capazes de avançar no seu processo de aprendizagem, desde que nós educadores estejamos cada vez mais preparados para atuar em prol de uma educação que respeite as diferenças, e acima de tudo, promova práticas educativas que possibilite que todos aprendam. (BARROS et al., 2013)

Na fala da bolsista, licencianda de pedagogia, pode-se perceber a construção reflexiva a partir de uma vivência em rede, conectada com a escola real, o ambiente de fato, o ambiente imediato onde acontece o fenômeno do ensino e aprendizagem. Segundo Lisboa e Koller (2004, p. 338), “[...] o ambiente imediato é fundamental para a compreensão de todo o desenvolvimento posterior, pois é palco para as mais simples e primitivas, até as mais complexas relações que o ser humano é capaz de estabelecer”. Na sala de aula, novas relações se iniciam, ou antigas concepções se mantêm; papéis podem ser construídos ou reeditados; o novo e o antigo dialogam, passíveis de serem reinventados na dinâmica das tarefas cotidianas, dos avanços, retrocessos e desafios.

Martinez (2009, p. 172) destaca a dimensão psicossocial da escola para além da função ensino e aprendizagem, ao afirmar: “Enxergar a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas como um espaço social *sui generis* no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial”.

No cotidiano, a criança, ao internalizar conceitos (que é uma atividade intrapsíquica), o faz relacionando com aprendizagens oriundas das suas interações sociais, das experiências vividas, a partir de construções interp-síquicas, porque esses processos não são estanques, mas dinâmicos, atuam impulsionando aprendizagens possíveis. É pertinente afirmar, portanto, a importância da convivência social para o processo de aprendizagem.

Segundo Vigotsky (1994, p. 101):

[...] o 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.

Apesar de atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o aprendizado possa despertar os processos internos, intrapsicológicos, que atuam no desenvolvimento.

De acordo com Vigotsky (1994), a instrução formal – escola/professor –, quando garante uma comunicação eficaz, favorece a aprendizagem no ambiente imediato, onde o desenvolvimento ocorre de forma mais direta, atuando assim na zona de desenvolvimento proximal da criança. Sobre este ambiente face a face, não se pode ignorar que o mesmo é influenciado por outros contextos. Souza e Rocha (2008) reforçam esta ideia quando colocam que a escola é uma organização atravessada por instituições que representam padrões, hábitos e papéis escolhidos como válidos pela comunidade escolar. Essa influência não é neutra, porém marcada por interesses pessoais, políticos e públicos, e influencia e sustenta uma rotina institucional, naturalizando e referenciando os atos cotidianos da escola. Assim se expressam as autoras:

Uma escola organiza seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de *quem sabe* e de *quem não sabe e deve aprender*, de *como deve se comportar*. Afirma valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe certa ordem, ao mesmo tempo que cria o que escapa, o que é avesso, o que é desordem. (SOUZA; ROCHA, 2008, p. 39, grifo do autor)

Esse processo de normalidade por vezes institui o diferente, o que é avesso, um lugar de anormalidade, e pode estabelecer esse lugar a apenas uma pessoa ou a um grupo, que passa a ser entendido como elemento destoante do sistema escolar. As autoras então perguntam: “O que é o diferente? A princípio, poderíamos dizer que é *o esquisito, o aluno especial, o que foge muito ao padrão estabelecido* como bom”. (SOUZA; ROCHA, 2008, p. 42, *grifo do autor*) Com esta visão da diferença centrada em um indivíduo, ou em um grupo específico, a complexidade do cotidiano escolar fica reduzida a alguns alunos, ignorando-se que as “esquisitices”, na verdade, fazem parte de cada um de nós, de todos os seres humanos. O indivíduo (de igual modo os grupos “diferentes”), quando apartado do todo, torna-se depositário do que ocorre de errado no sistema escolar, erguendo-se em seu entorno diversas barreiras interativas que tendem a dificultar a sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

No caso da educação da pessoa com NEE, Masini (2002, p. 79) ressalta:

É necessário ao educador dispor de engenho, paciência e energia. Engenho para propiciar práticas à criança, para explorar o meio circundante e comunicar-se com as pessoas, utilizando para isso os sentidos e os recursos que dispõe. Quando a situação oferece condições e o educador (tátilmente, visualmente, ou auditivamente) confirma-a, reconhecendo aquilo que ela está manifestando, ela [a criança] se sente à vontade e espontânea no uso de seus sentidos e dos próprios recursos.

A autora enfatiza ainda a importância da paciência, do respeito ao ritmo da criança, e do persistente estímulo, por parte do professor, no enfrentamento dos obstáculos cotidianos. Cabe questionar se a escola como está organizada na contemporaneidade dá sustentação a uma prática escolar realmente inclusiva. Anache (2007, p. 214, grifo do autor), refletindo sobre os “muros” que se erguem no espaço escolar, afirma:

A frase *quebrar muros* sugere que há necessidade de mudanças na concepção de sujeito, de educação, de sociedade e, consequentemente, de uma outra forma de compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

A autora apresenta, como um dos grandes desafios da Educação do Século XXI, “quebrar os muros” e caminhar em direção a uma educação que acolha a diversidade humana. Confirma a existência de uma falta de clareza sobre quais são de fato as lacunas dos estudantes considerados com NEE. Os documentos legais preconizam que esses alunos com NEE devem estar na escola regular, mas a prática é confusa, tanto na escola regular como nos espaços de educação especial que deveriam apoiar essa prática.

A falta de definição é reflexo de uma sociedade que segrega, exclui e quer incluir. A própria ideia de educação especial é um argumento para enquadrar um aluno com NEE e depois incluí-lo em alguma modalidade de apoio especializado, o que, para Anache (2007, p. 217), seria retomar a ideia de que “[...] a necessidade especial recai no aluno e não na relação entre ele e as condições concretas de ensino e aprendizagem. Se a educação é inclusiva, qual a necessidade de enquadramento?”.

Sobre a escola inclusiva, onde de fato ocorre uma “pedagogia para a inclusão”, Miranda (2008, p. 296) lembra a importância de se evitar “[...] estabelecer separações e divisões estanques do conhecimento, dos espaços

e dos papéis sociais de alunos e professores”. A autora ainda aponta a necessidade da flexibilidade nas propostas curriculares, apostando no diálogo, na negociação entre professor e aluno, em busca de acessibilidade atitudinal que possa gerar e nutrir uma aprendizagem de fato significativa.

## CONCLUSÃO

O sistema educacional brasileiro está diante de um processo irreversível de profundas transformações, que envolvem a necessidade de novas metodologias pedagógicas, a atualização dos conteúdos abordados no cotidiano da sala de aula, a criação de uma cultura que acolha a diversidade humana e suas complexas questões coletivas e individuais. Nesta perspectiva os espaços formativos dos educadores, dentre eles as Instituições de Ensino Superior, estão circunscritos por estes novos paradigmas, não podendo se abster de incorporá-los, sob a pena de disponibilizar uma formação insuficiente para aqueles que são egressos dos seus cursos de formação, seja no âmbito inicial ou continuada.

No campo da Educação Especial, recorte deste artigo, o afastamento entre a teoria e a prática, pode significar um atendimento educacional especializado de pouca eficácia, não efetivando a inclusão escolar dos alunos com NEE. Assim sendo, o estreitamento das relações entre os saberes e os fazeres neste contexto educacional, a disseminação das informações sobre as políticas educacionais e a construção de práticas educacionais conjuntas, envolvendo o chão da escola e o saber acadêmico, são um importante diferencial na preparação de professores e profissionais da área da educação.

Os resultados encontrados nas práticas de pesquisa, ensino e extensão relatadas neste artigo, apontam que as ações inclusivas assertivas se constroem em colaboração, fortalecendo a rede que se origina no interior das escolas e para além delas, envolvendo a universidade e os diferentes contextos sociais que de forma direta ou indireta interagem com a comunidade escolar. O trabalho colaborativo contribui para garantir uma maior visibilidade do potencial que os novos rumos da educação especial apresentam para a construção de um sistema educacional cada vez mais inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O. et al. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado/elaboração*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In: CAMPOS, H. R. *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas (SP): Alínea, 2007. p. 30-46.
- BARROS, D. R. F. et al. PIBID –UFBA e formação inicial docente: uma experiência com a educação inclusiva. In: SEMINÁRIO PIBID/UFBA: inicialização a docência: o que temos feito?, 5. , 2013, Salvador. Disponível em: <<http://www.seminariopibid.ufba.br>>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394>>. Acesso em: 1 nov. 2009
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/N.º 11/2010. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2011.
- BRASILEIRO, T. S. A formação do/a educador/a através da colaboração interinstitucional universidade/escola In: MELO, M. A. (Org. ). *Desafios pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação*. São Luís: EDUFMA, 2008.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 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 social e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 333-359.
- COSTA, V. A. Educação inclusiva-para que? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G.; CARVALHO, M. B. W. B. *Faces da inclusão*. São Luiz:EDUFMA, 2010.
- CROCHÍK J. L. Educação inclusiva e preconceito:desafios para a prática pedagógica In:
- MIRANDA T. G.; GALVÃO FILHO T. A. (Org. ). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

- FERREIRA, R. A. Formação de professores: um desafio sempre atual In: PIMENTEL, A.; CUNHA, M. C. *Palavras entre cruzadas: escrito de formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- LISBOA, C.; KOLLER, S. H. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, S. H. (Org. ). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 337-354.
- MARTINEZ, A. M. Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, v. 13, n. 1, p. 169-177, jan. /jun. 2009.
- MASINI, E. F. S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Niterói: Intertexto, 2002.
- MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva; o currículo e a interação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Educação e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 291-301.
- GALVÃO, N. C. S. S. ; MIRANDA, T. G.. *Formação docente: desafios e perspectivas no contexto da Educação Especial de Salvador-Ba*. In: Eniceia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia; Leonardo Santos Amâncio Cabral. (Org. ). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. 1ed. São Carlos: ABPEE, 2015, v. 3, p. 203-218.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos In: MIRANDA T. G.; GALVÃO FILHO T. A. (Org. ). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- SACRISTAN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOUZA, L. R.; DUBOC, M. J. O. SANTOS, M. C. Proposições para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: BARZANO L.; ARAÚJO, M. L. H. S. *Formação de professores: retalhos de saberes*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.
- SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Ano da Psicologia na Educação: Textos Geradores*. Brasília (DF), 2008. p. 27-52.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VINÃS P. G. La educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In: REYES D. A. *La sordoceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **ALEXANDRO BRAGA VIEIRA**

Professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Graduação em Letras (2001) e Pedagogia (2012). Especialização *lato sensu* em Administração Escolar (2002) e em Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestrado (2008) e doutorado (2012) em Educação e pós-doutorado pela UFES.

### **ANDERSON SPAVIER ALVES**

Doutor em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação pela Università degli Studi di Roma “Foro Italico” (UNIROMA4). Mestre em Educação Especial e Intervenções Inclusivas nas Instituições e no Território pela Università degli Studi di Padova (UNIPD). É professor de disciplinas técnicas do eixo de Infraestrutura, da Educação Profissional da rede pública estadual de ensino da Bahia; de Língua Italiana da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do curso de Engenharia Civil da Faculdade Área 1 Devry, em Salvador/BA.

### **ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA**

Livre docente pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Doutora em Educação (Unesp), mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (Linha: Educação Especial) e do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Marília/SP.

### **ANA PAULA PEREIRA DA SILVA**

Professora auxiliar do Instituto de Educação do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial da Universidade do Minho, Portugal. Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialização em Educação Especial. Universidade do Minho. Coordenadora do mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce.

### **CLAUDIA ROBERTO SOARES DE MACEDO**

Graduação em Pedagogia – Magistério em Séries Iniciais (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela UFRN.

### **CHRISTIANE FREITAS LUNA**

Graduação em Comunicação Social (1995) pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), licenciatura em Educação Física (1998) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado em Educação e Contemporaneidade (2005) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e doutorado em Educação pela UFBA (2015). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

### **DANIELA FERNANDA DA HORA CORREIA**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1994), graduada em Letras (2000) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduada em Direito (2012) pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Coordenadora de Avaliação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador e coordenadora pedagógica da Secretaria Estadual de Educação.

### **DEBORA REGINA DE PAULO NUNES**

Formação em Psicologia (1998) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bacharelado em Psicologia (1997) pela UFRJ, mestre em

Educação (2000) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutorado em Educação Especial - Florida State University (2005). É docente do Programa de Graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

### **DENISE MEYRELLES DE JESUS**

Graduação em Pedagogia (1974) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestrado em Educação pela University of Iowa (1977) e doutorado em Psicologia da Educação pela University of California (1983). Pós-doutorado em Educação Especial (2002) pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora titular da UFES.

### **ENICEIA GONÇALVES MENDES**

Doutora em Psicologia (1995) pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduada em Psicologia pela USP. Professora titular da UFSCar. Docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp). Coordenadora do Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial (PROEX/UFSCAR). Membro do Comitê Assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Bolsista Produtividade em Pesquisa IC do CNPq.

### **ERIKA SOUZA LEME**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrado em Educação (2011) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), graduada em Pedagogia (2012) pela UFRJ. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

### **FÉLIX DÍAZ**

Licenciatura em Ciências Biológicas (1970) pela Universidad Pedagógica Enrique José Varona (UPEJV), em Cuba, e bacharel em Psicologia (1976)

pela Universidad de La Habana (UH), em Cuba, mestre em Educação Especial (1995) pelo Centro de Referência Latinoamericano para La Educación Especial (CELAEE), em Cuba e doutor em Ciências Pedagógicas (1997) pela UPEJV. É professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Especiais (Geine).

### **HILDETE PEREIRA DOS ANJOS**

Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutora em Educação no pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com pós-doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) através do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, na linha de pesquisa Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia.

### **IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRAEIRA**

É graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação (2002) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorado sanduiche na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) e Universidade Autónoma Metropolitana (UAM), em Iztapalapa, no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dursel (2001). Pós-doutorado em Educação (2010) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. É editora da *Revista Cocar*.

## **JACIETE BARBOSA DOS SANTOS**

Graduada em Pedagogia (1992) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestre em Educação Especial (2002) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em convênio com o Centro de Referência Latinoamericano para Educação Especial, de Cuba. Doutora em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora adjunta da UNEB (Campus I – Salvador/BA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade e membro da Comissão Colegiada do Núcleo de Educação Especial (NEDE) da UNEB. Associada à Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Inclusión Educativa y Social (RIIE), Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), México.

## **JOSÉ LEON CROCHIK**

Psicólogo (1979), mestre em Psicologia Social (1985), doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (1990) e Livre-docente em Psicologia (1999) pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Professor titular do Instituto de Psicologia da USP (2006), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. É editor científico da *Psicologia USP*, periódico oficial do Instituto de Psicologia da USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## **LEONARDO SANTOS AMANCIO CABRAL**

Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui mestrado e pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor pleno em Culture, disabilità, inclusione: educazione e formazione, pela Università degli Studi di Roma Foro Italico (título adjunto de Doctor Europeus emitido pela Comissão Europeia). Professor adjunto I (Educação Especial) vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

### **LUCIANA BARBOSA DE MELO**

Graduação em licenciatura plena em Pedagogia (2001) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e especialização em Psicologia Educacional (2002) pela UEPA. Professora da Secretaria Municipal de Educação do Pará

### **LUCIA DE ARAUJO RAMOS MARTINS**

Graduada em Pedagogia (1971) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado em Educação (1993) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutorado em Educação (1998) pela UFRN. É professora associada da UFRN.

### **MARCOS WELBY SIMÕES MELO**

Licenciatura em Música (2004) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduação em Musicoterapia (1998) pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Possui mestrado em Música (2007) pela UFBA e doutorado em Educação (2014) pela Faculdade de Educação da UFBA. É professor de Música do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Salvador/Bahia.

### **MARIA LUIZA PONTES DE FRANÇA FREITAS**

Licenciatura em Psicologia (2005) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), formação em Psicologia (2006) pela UFPB, mestre em Educação Especial (2008) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutora em Psicologia (Comportamento e Cognição) pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSCar (2012). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

### **NELINHO CARVALHO DE SOUZA**

Graduado em licenciatura plena em Pedagogia (1999) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Marabá.

### **NELMA DE CASSIA SILVA SANDES GALVÃO**

Graduada em Psicologia (1990) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação (2004) pela UFBA e doutora em Educação (2010) pela UFBA. É professora e gestora de Pesquisa do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

### **PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA**

Doutora em Educação (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação Especial (2002) pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial/Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora assistente (1994) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos. Coordena o Grupo de Estudos Programa de Educação Inclusiva (PROGEI), financiado pela Pró-reitoria de Extensão da UNEB, e o Fórum sobre Deficiência nas Comunidades Indígenas na UNEB.

### **PATRÍCIA SILVA DE JESUS**

Licenciada em Letras pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Coordenadora da Educação Especial na Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Consultora de produtos editoriais acessíveis para pessoas com deficiência visual.

### **SUSANA COUTO PIMENTEL**

Doutora em Educação (2007) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação Especial (2002) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em convênio com o Centro de Referência Latinoamericano para Educação Especial, de Cuba, graduação em Pedagogia (1995) pela UEFS. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. É integrante do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (Geine) da UFBA.

### **THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutorado em Educação (1999) pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado na Umeå University, na Suécia. É professora associada aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (Geine), da UFBA.

### **VALDELÚCIA ALVES DA COSTA**

Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação (2001) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutorado em Direitos Humanos em Educação, Cidadania e Diversidade (2013-2014) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em Políticas Públicas, Formación, Subjetividad, Inclusión Social y Educativa (2013) pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na Faculdade de Educação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado. Representante no Brasil de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), con sede en la UNAM, FESI, México.

### **ZENITA CUNHA GUENTHER**

Graduada em Psicologia (1969) pela University of South Florida, mestre em Guidance And Counseling (1972) pela University of South Florida, doutora em Education Foundations Psychology (1977) pela University of Florida, com pós-doutorado pela Purdue University (1995).



	COLOFÃO
Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Arrus BT 11/16,25 (texto) Egyptian 505 BT (títulos)
Papel	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	EDUFBA
Capa e Acabamento	Cartograf
Tiragem	500 exemplares