

EDUCAÇÃO ESPECIAL
e
INCLUSÃO ESCOLAR

REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

EDUCAÇÃO ESPECIAL e INCLUSÃO ESCOLAR

REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

Organização

Márcia Denise Pletsch e Allan Damasceno

Autores

© EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Rodovia BR 465, Km 7, Centro - CEP 23890-000 - Seropédica, RJ
UFRRJ/DPPG/EDUR/Pav. Central /sala 102
Fone: (21) 2682-1210 ramal 3302 - FAX: (21) 2682-1201
edur@ufrj.br
www.ufrj.br/editora.htm

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Reitor: Prof. Ricardo Motta Miranda
Vice-Reitor: Prof^a. Ana Maria Dantas Soares

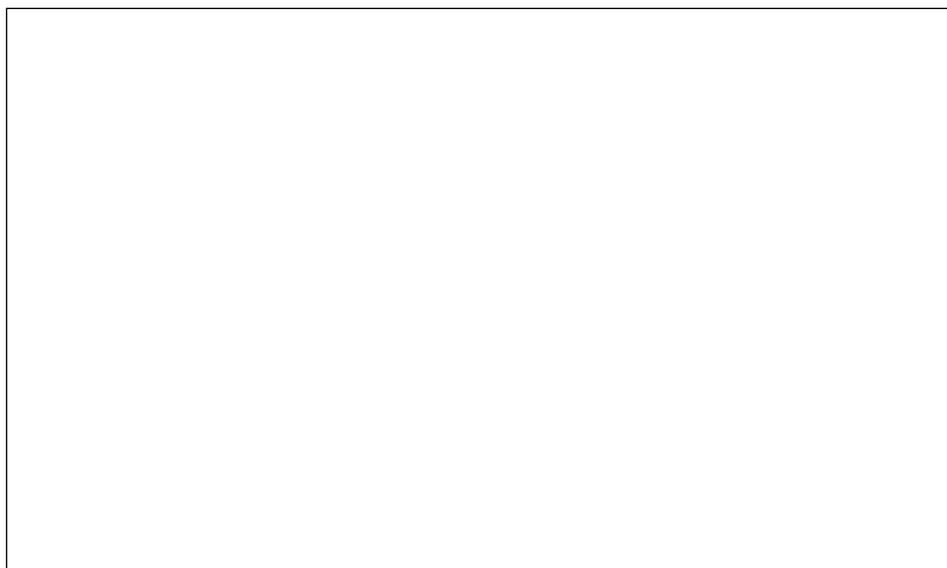
Decana de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof^a. Aurea Echevarria

Decana de Graduação: Prof^a. Nídia Majerowicz

PRODOCÊNCIA UFRRJ
Programa de Consolidação das Licenciaturas (CAPES-MEC)
Um programa do Decanato de Graduação da UFRRJ
Coordenação: Prof^a. Gabriela Rizo e Prof^a. Márcia Denise Pletsch

Capa, diagramação e projeto gráfico
FOMENTAR COMÉRCIO E SERVIÇOS LTDA – ME
fomentarltda@gmail.com

Revisão de Originais
Marilza Mendes



SUMÁRIO

Apresentação	7
Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular <i>(Anna Augusta Sampaio de Oliveira)</i>	9 11
Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico <i>(Patrícia Braun, Márcia Marin Vianna)</i>	20
Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão <i>(Patrícia Cardoso Macedo, Letícia Teixeira Carvalho, Márcia Denise Pletsch)</i>	30
Tenho um aluno com deficiência intelectual em minha sala, e agora? Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana <i>(Mara Lúcia R. Monteiro da Cruz, Valéria Marques de Oliveira)</i>	41
A sala de recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil <i>(Hilce Aguiar Melo)</i>	46
Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum <i>(Annie Gomes Redig)</i>	51 62
A transição da escola para o trabalho de pessoas com deficiência <i>(Carla Abreu-Ellis, Jason Brent Ellis)</i>	63
Ver e ouvir a Matemática com uma calculadora colorida e musical: estratégias para incluir aprendizes surdos e aprendizes cegos nas salas de aulas <i>(Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes, Lulu Healy, Elen Graciele Martins, Maisa Aparecida Siqueira Rodrigues, Franklin Rodrigues de Souza)</i>	69
A língua portuguesa e a escola inclusiva no contexto da surdez <i>(Ana Carla Ziner Nogueira)</i>	78
Altas habilidades/superdotação: ressignificando concepções e construindo perspectivas possíveis para a educação <i>(Arlei Peripolli, Silvio Carlos dos Santos)</i>	89
A comunicação alternativa na prática de formação de futuros professores da escola inclusiva <i>(Carolina Rizotto Schirmer, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes)</i>	101 110

Um currículo outro: trabalhando trans-disciplinariamente no diagnóstico e atendimento educacional de alunos com deficiências múltiplas <i>(Anelice Ribetto)</i>	126
As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? <i>(Geovana Mendonça Lunardi Mendes)</i>	137
Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco <i>(Katiúscia C. Vargas Antunes, Rosana Glat)</i>	149
O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas? <i>(Andressa Mafezoni Caetano)</i>	161
Ingresso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior: um estudo em 13 Universidades Brasileiras <i>(Sabrina Fernandes de Castro, Maria Amélia Almeida)</i>	169
Políticas de inclusão no Ensino Superior: as experiências das Universidades Mineiras <i>(Débora Felício Faria, Nivânia Maria de Melo Reis, Allan Damasceno)</i>	170

APRESENTAÇÃO

O discurso em prol da inclusão social e educacional de grupos sociais seja por nacionalidade, etnia, condição social, física e/ou intelectual foi ampliado nos anos noventa e dois mil. Ao mesmo tempo, nos últimos anos tem crescido e alcançado visibilidade internacional a defesa da universalização da Educação Básica como a medida mais barata e eficaz para a “redução da pobreza”. Nesse contexto, a consigna “educação para todos” foi cunhada no bojo desse movimento, ligando-se diretamente ao rol de direitos mínimos e de “bens públicos” que conformariam o regime liberal-democrático. Associada a ela surgiu a expressão educação inclusiva (UNESCO, 1994), que se difundiu rapidamente como referência para a elaboração de políticas públicas de educação em diferentes países.

No Brasil a implementação de diretrizes envolvendo a política de educação inclusiva tem focado a escolarização de alunos com deficiência física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tais políticas foram ampliadas significativamente durante o governo Lula (2003-2010), sobretudo a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e as diretrizes contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Para analisar e compreender os impactos e a operacionalização dessas políticas no dia a dia das redes de ensino, bem como as práticas curriculares desenvolvidas no contexto escolar para alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência física, mental/intelectual, sensorial, especialmente surdos, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, temos realizado uma série de atividades no âmbito do Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: políticas públicas e práticas curriculares, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no período de 2009 e 2010. Assim como, das parcerias estabelecidas com pesquisadores da área de Educação Especial de diferentes Universidades nacionais e internacionais. É com base nessas parcerias e atividades de pesquisa e extensão, que organizamos o presente livro focando a discussão na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, a partir das referências contidas na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e nas *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (BRASIL, 2009).

A parte inicial do livro trata de temas abordados no Curso de Extensão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: estratégias pedagógicas para favorecer a inclusão escolar que integrou as atividades propostas pelo Programa de Formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação básica e no ensino superior, financiado pelo Programa de Extensão Universitária (edital nº 6, PROEXT 2009). Participaram desse Curso aproximadamente 200 professores das Redes de Ensino da Baixada Fluminense.

Os capítulos iniciais — de Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP),

Patrícia Braun e Márcia Marin Vianna (UERJ), Patrícia Cardoso Macedo, Letícia Teixeira Carvalho e Márcia Denise Pletsch (UFRRJ), Mara Lúcia R. Monteiro da Cruz (UERJ) e Valéria Marques de Oliveira (UFRRJ), Hilce Aguiar Melo (UFMA) e Annie Gomes Redig (UERJ) —, focam aspectos teóricos discutidos no curso sobre o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, bem como a avaliação e as políticas de atendimento educacional, atendimento educacional especializado dirigido para pessoas com deficiência intelectual. Ênfase é dada ao debate sobre o papel da sala de recursos e sala de recursos multifuncionais e a elaboração do plano individualizado de ensino.

Ainda nessa direção, o capítulo de Ana Carla Ziner Nogueira (UFRRJ), aborda as discussões realizadas durante o curso de extensão no que se refere à escolarização e o processo de aprendizagem de alunos surdos, especialmente no que se refere à segunda língua, no caso, a língua portuguesa.

O texto de Carla Abreu Ellis e Jason Brent Ellis — parceiros do projeto “Consórcio Educação e Diversidade¹”, contemplado com recursos financeiros pelo programa de Consórcio em Educação Superior Brasil-Estados Unidos da CAPES (edital nº 8 de 2010) —, apresenta uma importante discussão sobre a transição de pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

O livro apresenta também textos elaborados a partir das ações desenvolvidas no Projeto “A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma prática em construção”, financiado pelo PROGRAMA INCLUIR do Ministério da Educação (edital nº 5 de 2009).

No conjunto das atividades desenvolvidas com apoio do Programa Incluir, destacamos, primeiramente, o texto das professoras Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes, Lulu Healy, Elen Graciele Martins, Maisa Aparecida Siqueira Rodrigues. Franklin Rodrigues de Souza (UNIBAN/SP) que integrou o Seminário “O uso da calculadora colorida e sonora para o trabalho pedagógico com alunos cegos e surdos”, realizado em parceria com o PRODOCÊNCIA da UFRRJ e as disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa (PPE I, II, III, IV e V)² do Departamento Educação e Sociedade para os alunos do Curso de Matemática do Instituto Multidisciplinar.

Em seguida, os textos retratam os debates travados no evento Formação de Professores em Debate: articulando nossos programas, realizado durante a semana Prodocência, que destinou um dos dias para as atividades do Programa Incluir. A escolarização de alunos com altas habilidades é discutida pelos professores Arlei Peripolli e Silvio Carlos dos Santos (UFMS). O uso da comunicação alternativa na prática docente, também abordada no Curso de Extensão anteriormente apresentado, foi abordada pelas professoras Carolina Rizotto Schirmer, Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes (UERJ). Já o debate sobre currículo e o atendimento educacional de alunos com deficiência múltipla, bem como das práticas curriculares nos cadernos escolares, foi o foco dos capítulos das professoras Anelice Ribetto (UERJ/São Gonçalo) e Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)³,

¹ O referido consórcio envolve equipes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como coordenação geral, da Ashland University (EUA), da Brigham Young University (EUA), da Georgetown College (EUA) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

² Ministradas pelas professoras Márcia Denise Pletsch e Dora Soraia Kindel nos semestres letivos de 2009 e 2010.

³ Texto fruto da parceria desenvolvida por meio do Consórcio Educação e Diversidade.

respectivamente. Já os textos seguintes de autoria de Andressa Mafezoni Caetano, Katiúscia C. Vargas Antunes (UNIFESO) e Rosana Glat (UERJ), trazem discussões atuais sobre a formação de professores nos Cursos de Pedagogia.

Os dois capítulos finais trazem discussões e experiências importantes sobre a inclusão no ensino superior. Sabrina Fernandes de Castro e Maria Amélia Almeida (UFScar) apresentam dados de uma pesquisa realizada em treze Universidades Brasileiras sobre o ingresso e a permanência de alunos com deficiências. O capítulo escrito por Débora Felício Faria (UNIFAL), Nivânia Maria de Melo Reis (PUC/MG) e Allan Damasceno (UFRRJ) apresenta as experiências das políticas de inclusão nas Universidades Mineiras.

Para finalizar gostaria de agradecer aos autores que contribuíram na escrita dos capítulos que compõem esse livro, bem como às professoras Gabriela Rizo, Coordenadora Geral do Prodocência/UFRRJ (2009/2010), que financiou essa publicação e a Prof^ª. Lígia Cristina Ferreira Machado, Chefe do Departamento Educação e Sociedade pelo apoio dado nas atividades realizadas. Também não posso deixar de agradecer às minhas queridas alunas — Getsemane de Freitas Batista, Letícia Teixeira Carvalho, Patrícia Cardoso, Mariana Pitanga, Risoneide Alves da Silva, Tamires Silva de Castro, Bianca Mensor de Almeida e Zenite Santos (já formada) — que tanto apoiaram e contribuíram para que as atividades do Curso de Extensão acontecessem.

Por último, agradeço aos professores das redes de ensino que participaram das atividades e contribuíram ricamente com as discussões realizadas a partir de seus fazeres pedagógicos cotidianos. O encontro de experiências do qual esse livro é resultado tem como objetivo maior, apoiar e ampliar o diálogo e a parceria entre a Universidade e a Educação Básica.

Prof^ª. Márcia Denise Pletsch

Coordenadora Geral do Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: políticas públicas e práticas curriculares
Nova Iguaçu, janeiro de 2011.

APRENDIZAGEM ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: a questão da avaliação curricular

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira*⁴

INTRODUÇÃO

Aprendizagem, deficiência intelectual e avaliação escolar. Temas que nos pareciam incompatíveis e sem possibilidades concretas de convergência. Como pensar em aprendizagem escolar para aqueles com deficiência intelectual? Como avaliar suas competências se a deficiência intelectual prejudica o desenvolvimento de várias áreas, principalmente da cognição e, portanto, da aprendizagem?

Aquilo que nos parecia lógico – a deficiência intelectual como justificativa para a não-aprendizagem escolar –, na contemporaneidade podemos afirmar, sem risco de errar, que novas perspectivas se anunciam no âmbito educacional frente à ideia de inclusão escolar, ou seja, a busca de uma escola única, para todos, sem exceções, onde a aprendizagem assume outro caráter: o da expectativa, o da possibilidade, o da esperança, o do desejo de ensinar a todos, diante de suas condições, sem a preocupação de adjetivar o ato de aprender, ao contrário, colocando-o em paralelo ao ato de ensinar e, aí então, estamos diante de um desafio secular: investigar, imaginar, criar, procurar novas formas de ensinar que deve se dar de forma diversa, rica, estimulante, respeitosa diante do outro e de suas possibilidades.

Claro que ainda estamos no terreno do sonho, da utopia, do desejo. Ainda estamos a desejar que as diferenças sejam diminuídas, as injustiças superadas e os medos deem lugar à ousadia de transformar, de ir à procura de caminhos, mesmo que ainda não saibamos exatamente por quais estradas iremos trilhar, mas a meta está traçada: assumir o papel insubstituível do professor e da escola, que aliado a outras forças sociais possa exercer um movimento em direção à humanização.

E, aí, ao assumir o papel da humanização, a escola não se prenderá a rótulos e a busca de justificativas injustificáveis para a aprendizagem que, por ser diversa e particular, segue caminhos distintos e próprios que não são nem melhores, nem piores uns dos outros – são apenas diferentes.

Ao considerar as diferenças como parte integrante da condição humana e, portanto, da aprendizagem escolar, a escola abre o espaço para as mudanças e dá o primeiro passo em direção ao respeito às deficiências e torna-se “capaz de inaugurar um novo espaço para aqueles com deficiência intelectual, que ao considerar suas especificidades, atua na direção de seu desenvolvimento pleno, mesmo que este possa ser, em alguns casos, substancialmente diferente da maioria dos alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 4617-18).

Sem dúvida que a deficiência intelectual nos desafia no delineamento de uma gestão escolar e de práticas pedagógicas que considerem suas possibilidades e a especificidade de sua forma de aprender. Temos que educar nosso olhar na busca de suas capacidades, até mesmo as curriculares, uma vez que nos acostumamos a

⁴ Docente de graduação e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília – SP. E-mail: hanamel@terra.com.br

acreditar que suas competências se restringiam aos atos mecânicos e repetitivos de aprendizagem, as quais estavam restritas, quase que exclusivamente, ao cuidar de si mesmo, ao repetir palavras, ao copiar ideias e desenhar traços sem significados. Não é mais aí que se instala o nosso desejo de ensinar e mediar o processo de aprendizagem daqueles com deficiência intelectual.

Assim, é em um novo contexto que, a deficiência intelectual, sua aprendizagem escolar e formas de avaliação de seu desempenho, devem ser consideradas. No contexto da possibilidade...

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM NOVO OLHAR CONCEITUAL

Não é nossa pretensão percorrer o longo caminho histórico da conceituação da deficiência intelectual que de referências místicas e sobrenaturais, perpassando por visões exclusivamente médicas, chega a perspectivas sociais, que consideram a condição da deficiência muito além de fatores meramente clínicos⁵. Obviamente que não estamos nos referindo simplesmente à forma de denominar a deficiência intelectual, mas também de conceituá-la, das concepções que sustentaram o pensamento em relação a este conceito no decorrer de diferentes épocas. Como menciona Pletsch (2010, p. 101) “o conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas”.

Não pretendemos nos estender na descrição da história do próprio conceito de deficiência intelectual, mas é preciso mencionar os avanços significativos ocorridos e localizar, ainda que brevemente, a perspectiva conceitual da atualidade e suas implicações na área da educação escolar.

O próprio sistema conceitual de 2002, da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 2006), atualmente denominada International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID), anuncia uma nova forma de conceber a deficiência intelectual, considerando-a como decorrente da ação de, no mínimo, quatro fatores: biomédicos, comportamentais, educacionais, sociais e, ainda considera sua múltipla dimensionalidade, apontando cinco dimensões de análise: 1) a intelectual, 2) o comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais), 3) a participação, interação e papéis sociais, 4) os aspectos da saúde e, 5) os contextos - o microsistema, o mesossistema e o macrossistema. (AAMR, 2006; CARVALHO & MACIEL, 2003; OLIVEIRA, 2009; PLETSCH, 2010).

É importante ressaltar que desde o sistema conceitual de 1992, a AAMR aponta para fatores diagnósticos que extrapolam os níveis do Quociente de Inteligência (QI) como definidores da condição de deficiência intelectual, interpondo uma nova visão que, sem excluir os níveis de QI como referentes para diagnosticar a deficiência intelectual, busca ampliar o horizonte de análise e compreensão. Como diz Pletsch (2010):

[...] o sistema multidimensional almeja superar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou os suportes recebidos pelo indivíduo. Portanto, [...] a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais

⁵ Para estudos sobre a evolução conceitual o leitor pode reportar-se a obra de Pessotti (1984), Mendes (1995); Jannuzzi (2004); AAMR (2006), entre outros.

que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação dos níveis leve, moderado, severo e profundo (p.111).

Isso nos remete a pensar sobre vários pontos importantes relacionados à deficiência intelectual: não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento; o que deve ser classificado não é o nível da deficiência, mas o sistema de apoio⁶; representa uma mudança de paradigma - de um traço expresso somente pelo indivíduo por uma expressão da interação entre o indivíduo e o ambiente. Oliveira (2009) comenta:

Além de ampliar o universo de análise conceitual da deficiência intelectual e considerar a prática social, há ainda, o estabelecimento dos níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender as suas necessidades. Desta forma há uma expressiva mudança de foco: do individual para o sistema de apoio, assim, o funcionamento individual é considerado como resultante da interação dos apoios com as dimensões conceituais (p.77).

Outro aspecto da maior importância, lembrado por Carvalho e Maciel (2003) é que a aplicação do diagnóstico deve considerar que as limitações intelectuais e adaptativas sejam *culturalmente significadas e qualificadas*⁷ como deficitárias, ou seja, deve-se considerar a prática social do indivíduo, o contexto (ou os contextos) no qual está inserido e a interpretação que a audiência⁸ faz das diferentes condições presentes nos diferentes sistemas contextuais: micro, meso e macrosistemas. Assim, a deficiência é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social. Portanto, não é fixada nem dicotomizada. Ela é fluida, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzir a deficiência através de intervenções, serviços ou apoios.

Os apoios podem ser conceituados, conforme a AARM (2006), como recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa e que melhoram o seu desenvolvimento devido ao resultado do funcionamento individual e da interação com as dimensões que compõem o conceito de deficiência intelectual (habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, interação e papéis sociais, saúde e os contextos). O modelo de apoio pode ser aplicado nas diferentes áreas do desenvolvimento humano, como ensino e educação, vida doméstica, comunitária e social, emprego e trabalho, saúde e segurança, comportamento, vida social, proteção e defesa e seus principais objetivos são proporcionar à pessoa o máximo de independência possível, participação na escola e na comunidade e ampliação e qualificação de seus relacionamentos.

A ideia é que através dos apoios o funcionamento de um indivíduo pode ser bastante melhorado ao inquirir-se sobre as tarefas que a pessoa pode resolver em

⁶ De acordo com a AAMR (2006), o sistema de apoio se classifica em: 1) intermitentes – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas; 2) limitados – temporalidade limitada e persistente. Apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações de assistência temporal de curta duração; 3) extensivos – apresentam regularidade e periodicidade. Recomendado para alguns ambientes e 4) pervasivos – constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, sem limitações de temporalidade.

⁷ Grifos meus.

⁸ Omote (1994, 1996) é um importante autor da Educação Especial que insistentemente vem apontando o papel da audiência na interpretação e identificação da condição da deficiência.

comparação com as tarefas que ela poderia resolver com a ajuda de um membro mais capaz, são como mediadores entre a pessoa e suas possibilidades, entre aquilo que ela pode fazer sozinha e a ampliação de suas capacidades quando pode realizar com ajuda, portanto e conseqüentemente, o sistema de apoio está plenamente em harmonia com o conceito de desenvolvimento cunhado por Vygotsky.

Nesta perspectiva, as pessoas podem realizar uma variedade de atividades quando ajudadas ou orientadas por alguém mais experiente. Assim, do ponto de vista educacional, é de extrema importância que o ensino “empurre” o desenvolvimento; para Vygotsky, não tem sentido o ensino que se prenda ao que o aluno já sabe, ou, na sua terminologia, à zona de desenvolvimento efetivo. A boa educação é aquela que atua exatamente na zona de desenvolvimento potencial, buscando atuar em ciclos que estão para ser desenvolvidos. Vale ressaltar que estamos diante de uma análise dialética, que considera a dinamicidade e antagonismo presentes nas relações concretas entre as pessoas (OLIVEIRA, 2007, p.23).

Sem dúvida que o conceito de deficiência intelectual expresso no Sistema 2002, publicado pela AAMR (2006), o qual enfatiza o modelo de apoio e se aproxima do referencial da THC, traz implicações profundas na forma de conceber a deficiência intelectual e na postura educacional e pedagógica frente a esses alunos, uma vez que Vygotsky irá se opor a uma visão biologizante ou determinante da deficiência, afirmando insistentemente que “esta concepción mecánica es metodológicamente⁹ inconsistente” (Vygotsky, 1997, p.133) e, portanto, se impõe o fundamento das práticas educativas e dos processos avaliativos que permitam conhecer como essa criança se desenvolve.

Para la educacion del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en si, la carència, el déficit, el defecto en si, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, em respuesta a la dificultad com la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia (VYGOTSKY, 1997, p.134).¹⁰

Considerando-se os aspectos aqui mencionados, cabe a escola atuar na direção de conhecer as peculiaridades do processo de aprendizagem destes alunos, além de que os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando-se os direitos de todos.

⁹ Tradução: Esta concepção mecânica é metodologicamente inconsistente.

¹⁰ Tradução: Para a educação da criança mentalmente atrasada é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, senão a reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com que tropeça e que deriva dessa insuficiência.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL

Avaliar a aprendizagem tem sido um grande desafio para a educação brasileira e não são poucas as dificuldades encontradas para que se encontrem critérios e procedimentos adequados que, realmente, possam garantir a análise de todo o processo educacional. Se isso é fato para a avaliação de alunos comuns, mais difícil se torna se pensarmos nos alunos com deficiência intelectual. Oliveira, em publicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, já apontava para o fato de que

[...]a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. [...] Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual (SP, 2008, p.11).

E, além disso, a recente experiência com a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, os quais compartilham o mesmo espaço da classe comum em seu processo de aprendizagem, ainda não se solidificou a ponto de assegurar aos professores da educação básica conhecimento e segurança suficientes para conduzir a avaliação da aprendizagem destes alunos. Dessa forma, as dúvidas são frequentes: devemos ou não considerar os mesmos parâmetros avaliativos? Quais serão os critérios de avaliação? Iremos avaliar suas competências curriculares? Focaremos o desenvolvimento de habilidades? Necessitam de adequações? Quais?

Todos esses questionamentos são compreensíveis e esperados diante da nova situação escolar, principalmente porque a estes alunos, assim como a qualquer outro aluno da escola, deve ser garantida a aprendizagem e a escolarização, o que nos remete a preocupação com o currículo e as possibilidades a serem oferecidas a eles para que possam avançar no conhecimento escolar. No entanto, não significa desconsiderar as implicações da deficiência intelectual no processo de aprendizagem escolar. Como diz Plestch "[...] no processo de educação escolar, onde a criança com deficiência mental está em contato com conceitos científicos de ciências, matemática, entre outros, é preciso levar em consideração também as singularidades orgânicas." (2010, p.106). Estamos mesmo diante de um desafio: não negar a deficiência intelectual e suas especificidades e ao mesmo tempo considerar suas competências curriculares.

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas, assim sendo, os princípios inclusivistas

apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2009, p.73-74).

Dessa forma, a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular. (OLIVEIRA e CAMPOS, 2005)

Tudo isto nos remete à preocupação em oferecer aos professores indicadores de avaliação que possam subsidiar o processo de análise da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Embora alguns autores apontem dúvidas sobre referenciais específicos para avaliação de determinadas categorias de necessidades educacionais especiais na escola, como podemos observar pela afirmação de Symanski, Pellizzetti e Iacono em relação à deficiência intelectual, “a avaliação desses alunos deveria estar submetida aos mesmos critérios dos demais?” (2009, p.110), a definição de critérios e a elaboração de indicadores podem se caracterizar como elementos facilitadores para a prática docente, especialmente no momento em que se apresenta o processo inclusivo brasileiro e, além disso

a elaboração de instrumentos de avaliação exige uma intensa preocupação com a definição de critérios e evidências ou indicadores de avaliação. Critérios, parâmetros, padrões são termos usados, em avaliação, como sinônimos para designar uma base de referência para um julgamento. A noção de referência vem do latim *referre*, que significa, literalmente, reportar. Assim, para avaliar, nos referimos, sempre, a alguma coisa preexistente, de modo a fundamentar e garantir nossa opinião, nosso juízo. (DEPRESBITERIS, L, 2007, p.100)

Isto é, qualquer que seja a situação a ser avaliada, não o fazemos sem referentes. Herdero (2008) em publicação espanhola sobre a análise do processo inclusivo e a qualidade dos espaços escolares, discute os critérios que subsidiam essa avaliação, assim como Souza e Fiscarelli (2009) apontam a busca de novos instrumentos de avaliação de desempenho acadêmico. Claro que é importante considerar, como nos aponta a própria Depersbiteris, que “nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo” e que a “diversidade de instrumento permite ao professor a obtenção de um número maior e mais variado de informações” (p.99). Assim, a elaboração e disponibilização de indicadores poderão colaborar com o professor em sua análise do processo de avaliação do aluno com deficiência intelectual.

Foi com base nessa perspectiva que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nos solicitou a colaboração para o desenvolvimento de um Referencial de Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI com base no currículo do Ensino Fundamental – ciclo 1, na busca de alternativas de avaliação a partir da base curricular do ensino fundamental¹¹. O objetivo geral foi que a partir de uma

¹¹ É importante mencionar que o processo de elaboração do RAADI contou com a participação de professores representantes de todas as Diretorias Regionais de São Paulo e, também, seguiu a metodologia científica de uso de juizes qualificados para análise e projeto piloto, o que nos permitiu realizar ajustes antes de sua publicação definitiva e uso de todos os professores da rede municipal de ensino.

avaliação qualitativa, possam ser utilizados recursos quantitativos e gráficos para apresentação do potencial de aprendizagem e do acompanhamento curricular do aluno com deficiência intelectual e, também, traçar o mapa da aprendizagem deste aluno na rede de ensino (OLIVEIRA, 2010; SP, 2008)¹².

Foi pensando nas dificuldades enfrentadas pelo professor comum e na perspectiva de lhe oferecer indicadores de avaliação que [atuamos na direção de] criar um referencial de avaliação na área da deficiência intelectual que pudesse oferecer suporte para o processo de avaliação da aprendizagem desse aluno, com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural e nas dimensões do desenvolvimento propostas por Vygotsky, ou seja, avaliar o que ele é capaz de fazer sozinho, com autonomia, mas, também, considerar o processo de mediação que amplia suas capacidades quando lhe permite realizar as ações com ajuda, com suporte (OLIVEIRA, 2010, p.4618).

Sem dúvida que o RAADI não deve se caracterizar como um único instrumento de avaliação do processo escolar do aluno com deficiência intelectual, mas um subsídio que deve ser complementado por outros instrumentos utilizados pelo professor, como diz Depresbiteris “o professor deveria ousar mais na busca de criar instrumentos que possam subsidiá-lo com o maior número possível de informações sobre a aprendizagem do educando” (2007, p.98).

Certamente que a experiência didática inclusiva, que aproxima aqueles com deficiência intelectual da classe comum, poderá, ao longo dos anos, trazer para o professor cada vez mais competências para torná-lo autônomo e criativo na elaboração de novos e múltiplos instrumentos de avaliação. O RAADI é apenas o primeiro passo e poderá se caracterizar como um mediador entre o olhar do professor e os alunos com deficiência intelectual na busca de suas competências curriculares.

APLICAÇÃO DO RAADI: O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Depois de concluído em 2008 todo o processo de elaboração e publicação do RAADI, em 2009 iniciou, no município de São Paulo, uma proposta de formação piramidal que desse subsídio para a aplicação do RAADI nas escolas municipais paulistas. Assim, foram capacitados todos os professores vinculados aos Serviços de Educação Especial, perfazendo um total de 220 profissionais e os mesmos foram responsáveis pela capacitação dos professores das escolas, através de planejamentos estratégicos de formação nas 13 Diretorias Regionais de São Paulo.

É importante informar que os Serviços de Educação Especial da rede municipal de Educação de São Paulo são compostos pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAl, pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI, pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI. Os CEFAls são parte integrante de cada Diretoria Regional de Educação e atuam como um órgão de orientação e articulação entre as escolas de sua região e a Diretoria de Orientações Técnicas de Educação Especial, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, sendo

¹² O leitor interessado no detalhamento de todo o processo de elaboração do RAADI e de seus indicadores curriculares, poderá reportar-se ao seguinte endereço eletrônico:
[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_m_DeficienciaIntelectual.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf)

composto por um coordenador e pelos PAAIs que realizam um trabalho itinerante, de contato direto com as escolas e os professores de SAAIS atuam em salas de apoio nas escolas. (SÃO PAULO, 2004)

Então, considerando-se a organização dos Serviços de Educação Especial, na formação piramidal, com o objetivo de capacitá-los para atuação junto ao RAADI, foram realizadas 128 horas de curso e assessoria à equipe, a qual foi subdividida em 4 grupos de 49 componentes e mais a participação da equipe da Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial (DOT–EE), perfazendo um total de 55 participantes por grupo, sendo 40 SAAIS, 7 PAAIS, 2 coordenadores de CEFAI e 6 componentes da DOT-EE. Os encontros presenciais ocorreram na Secretaria Municipal de Educação, no período de maio a dezembro de 2009. Das 128 horas, 96 foram presenciais e 32 horas à distância, através do atendimento e orientações on-line aos professores vinculados ao curso. Também foram desenvolvidas 120 horas de monitoramento e gerenciamento dos dados de avaliação provenientes do RAADI.

Nos encontros presenciais nos focamos fortemente em toda a análise do RAADI, realizando uma revisão geral do documento: seus aspectos teóricos, objetivos, proposta e análise das planilhas discutindo as especificidades de cada série escolar – do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e de cada componente curricular. Também foram discutidas, elaboradas e preparadas coletivamente as pautas da formação de professores a serem realizadas nas escolas pelos SAAIS, com apoio dos PAAIs e CEFAIS e definição de cronograma e carga horária de cada região.

A equipe também foi preparada para a aplicação do referencial de avaliação nas escolas, sob supervisão dos SAAIS e PAAIS. Foram orientados em como realizar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, através do RAADI procedimentos de registros dos dados de avaliação, para posterior construção dos mapas de aprendizagem de cada aluno avaliado, o que possibilitará o acompanhamento ao aluno durante todo o ano escolar.

Nas atividades à distância, perfazendo 32 horas, a proposta foi a de realizar um acompanhamento da preparação e execução da formação dos professores, e das aplicações nas escolas – discussão e análise do processo de avaliação e dos procedimentos realizados pelas escolas, dificuldades enfrentadas pelos professores, análise do envolvimento da gestão de cada escola, compartilhamento de experiências. Também mantivemos um plantão de dúvidas – estabelecemos uma agenda de plantão, quando, então, ficávamos à disposição para atendimento à equipe para esclarecimento de suas dúvidas e monitoramento de suas dificuldades. As dúvidas eram organizadas em arquivos, os quais eram, posteriormente, enviados por e-mail para todos os componentes do grupo.

As atividades de gerenciamento de dados, de 120 horas de atuação, foi realizada para organização, elaboração, tabulação e gerenciamento dos dados gerais de todas as escolas envolvidas no projeto e organização de um Banco de Dados para posterior análise qualitativa de todo o processo de aplicação. A análise tem sido realizada considerando-se o mapa geral de aprendizagem por ano escolar, região e componente curricular. São avaliados tanto o potencial de aprendizagem desses alunos e sua evolução no decorrer do ano escolar, como também a exequibilidade do RAADI, os possíveis ajustes, os procedimentos de aplicação, a formação dos formadores e a formação dos professores. Todas essas atividades ficaram sob nossa responsabilidade direta e contamos com a colaboração de um especialista no Programa EpiInfo e digitadores para alimentação do programa e posterior cruzamento e análise dos dados.¹³

¹³ Esses dados estão em processo de organização para posterior publicação e análise das possibilidades de aprendizagem curricular dos alunos com deficiência intelectual.

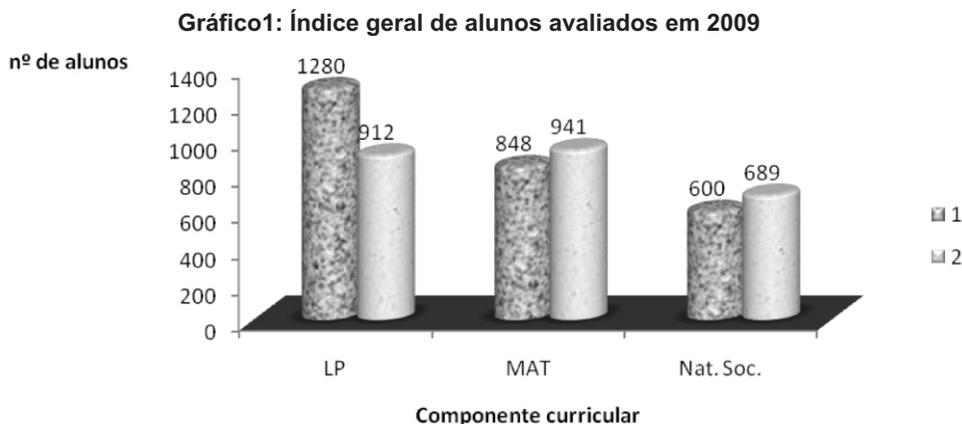
Em 2009, no processo de formação nas escolas e nas Diretorias Regionais de Educação, foram envolvidos aproximadamente 1200 professores, de 235 escolas do ciclo 1 do Ensino Fundamental para início da aplicação e utilização do RAADI para avaliar o nível de competência curricular dos alunos com deficiência intelectual, inseridos nas classes comuns. A 1ª avaliação foi monitorada e acompanhada por toda equipe de Educação Especial, sendo que cada região organizou de forma específica o processo de acompanhamento e formação dos professores. Foram avaliados os seguintes aspectos:

- 1- A instituição escolar: 1) conhecimento prévio sobre o aluno: aspectos conhecidos pela escola e os dados que a escola precisa saber; 2) definição das necessidades específicas do aluno: recursos materiais e humanos e; 3) definição do cronograma das ações.
- 2- A ação pedagógica: a análise do contexto de aprendizagem: a sala de aula, os recursos de ensino e aprendizagem e as estratégias metodológicas.
- 3- Análise do desenvolvimento e da aprendizagem
 - 3.1 Áreas do desenvolvimento: percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, áreas mnemônicas, desenvolvimento sócioemocional.
 - 3.2 Áreas Curriculares
 - 3.1.1 Língua Portuguesa: leitura, escrita, análise da (1º e 2º anos) ou padrões de escrita (3º ao 5º anos).
 - 3.1.2 Matemática: número, operações, espaços e formas, grandezas e medidas, tratamento da informação (1º ao 3º anos escolares).
 - 3.1.3 Natureza e Sociedade: ciências, história, geografia.
 - 3.1.4 Artes e Educação Física.

A avaliação curricular está sendo realizada semestralmente e o professor anota a condição do aluno em cada uma das expectativas, utilizando-se para isto do seguinte código: RS – realiza satisfatoriamente, RP – realiza parcialmente; CA – realiza com ajuda; NAA – conteúdo não apresentado ao aluno; NAG – conteúdo não apresentado ao grupo e NR – não realiza.

Em 2009 foram avaliados 1280 alunos na 1ª avaliação e 912 na 2ª, com alguma variação dependendo da área curricular avaliada, conforme gráfico abaixo.

Gráfico1. Índice geral de alunos avaliados em 2009



Essa variação entre a 1ª e 2ª avaliação ocorre por diferentes fatores, desde a abrangência da formação e acompanhamento de cada região, mobilidade dos alunos e de professores, possibilidades oferecidas pela gestão escolar, entre outros. Em 2010 também foram realizadas duas avaliações, uma por semestre, e temos observado um avanço na abrangência e na compreensão dos professores da rede municipal de ensino sobre a importância do uso do referencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a utilização de um referencial de avaliação, há a expectativa de que a escola possa avançar no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e que “tenha indicativos mais consistentes para avaliar e acompanhar o desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual, enfatizando seu potencial de aprendizagem curricular” (SP, 2008, p.55). O objetivo é que através do processo de avaliação e maior clareza do detalhamento dos componentes curriculares e das possibilidades destes alunos, a escola possa traçar um planejamento mais pontual, fazendo registros da evolução de sua aprendizagem e acompanhando sua trajetória escolar.

A análise dos professores aponta que se pode perceber, com a utilização do RAADI como referência de avaliação e no processo de formação dos professores: 1) maior envolvimento da escola na avaliação da Instituição Escolar e da Ação Pedagógica no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com DI; 2) a proposta de avaliação do RAADI permitiu à escola refletir sobre o aluno, suas necessidades, realizar registros de sua história familiar e escolar e traçar metas de ações a serem implantadas para melhor inserção desse aluno no cotidiano escolar; 3) que o processo de formação ao professor tem sido contínuo e permanente e que a abordagem piramidal tem sido bastante válida e eficiente para a equipe de Educação Especial, possibilitando-lhes maior segurança no exercício das suas funções nas regiões e nas escolas; 4) os professores da escola relatam que, através do RAADI, perceberam as possibilidades curriculares dos alunos com DI, uma proposta de trabalho alinhada com as expectativas curriculares que orientam o trabalho pedagógico na rede de ensino e puderam ter indicadores para avaliar de forma mais objetiva e direcionada os alunos com DI; 5) o trabalho de formação na escola possibilitou maior visibilidade do papel do suporte pedagógico especializado exercido pelas SAAs e PAAs; 6) a discussão sobre avaliação permitiu aos professores estabelecerem novas estratégias pedagógicas para o trabalho com o currículo escolar; 7) melhor compreensão das especificidades da DI e; 8) permitiu o envolvimento também dos professores do Ciclo II do Ensino Fundamental, na busca de indicadores para avaliar os alunos que já se encontram matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados apontados pelos professores da utilização de um referencial para avaliar os alunos com deficiência intelectual demonstram que a efetivação da inclusão escolar depende, também, de orientações específicas sobre as diferenças presentes nas escolas, principalmente em relação às deficiências, uma vez que os professores, em geral, ainda não tinham experiências no trato destes alunos numa abordagem educacional inclusiva, na qual, a questão curricular deve ser considerada.

Outro ponto a destacar é o envolvimento da gestão do sistema de ensino, uma vez que a inclusão escolar depende de políticas públicas substanciais e orientadoras que ofereçam as condições necessárias para que o processo ocorra adequadamente no espaço escolar. É isso que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem realizado: estabelecimento de diretrizes e efetivação de ações para que as escolas possam atuar seguramente na direção de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAMR - American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, E.N.S. e MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP* – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: reflexões sobre seu significado. MELO, M.M. (org.) *Avaliação na Educação*. Pinhais - Pr: Editora Melo, 2007.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

HEREDERO, E.S. *A la calidad de la educación desde los espacios escolares – visión del profesorado y perspectivas en la educación castellano-manchega*. Universidad de Alcalá, 2008.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. 387p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, A.A.S. e CAMPOS, T.E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. V.16, n.31, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p.69-82.

OLIVEIRA, A.A.S. Currículo e deficiência intelectual: a construção de um referencial de avaliação. *IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*. UFSCAR, 2010.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da superstição a Ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLESTCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *DECRETO Nº 45.415*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SOUZA, C.B.G.; FISCARELLI, S.H. Evaluación de desempeño y reacción: utilización de nuevas tecnologías. HEREDERO, E.S & BRIS, M.M. *Formación del ciudadano en un mundo global* – uma mirada desde los contextos español y brasileño. Universidad de Alcalá, 2009.

SZYMANSKI, M.L.S.; PELLIZZETTI, I.G.; IACONO, J.P. O dilema de avaliar conhecimento na escola: a trajetória de um aluno com déficit intelectual. MANZINI, E.J.; MARQUEZINE, M.C.; BUSTOR.M.; TANAKA, E.D.O; FUJISAWA. D.S. *Procedimentos de Ensino e Avaliação em Educação Especial*. Londrina – Pr: ABPEE, 2009.

VYGOTSKY, L. S *Fundamentos da Defectologia* – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E PLANO INDIVIDUALIZADO: desdobramentos de um fazer pedagógico

*Patrícia Braun*¹⁴
*Márcia Marin Vianna*¹⁵

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, acima citada, aponta garantias em seu objetivo geral que possibilitariam um trabalho escolar que, de fato, garantiria processos de inclusão.

No bojo de diretrizes e legislações referentes à educação inclusiva é recorrente a orientação quanto ao atendimento educacional especializado, o que nos conduz diretamente às demandas de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam durante sua escolarização aspectos peculiares e significativos quanto aos seus processos de aprendizagem.

Que alunos são esses? Do que necessitam? Como promover a aprendizagem?

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

¹⁴ Graduada em Pedagogia, habilitação em Deficiência Mental pela PUCRS, Especialização em psicopedagogia clínica pela PUCRS, Mestre em Educação pela UERJ e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UERJ. Professora Assistente do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ.

¹⁵ Graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II e Professora Assistente do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ.

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.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

A citação acima está na íntegra para esclarecer que um grupo significativo de alunos pode ser apoiado pela educação especial dentro do ensino regular. São alunos que, por fazerem caminhos diferentes aos do que a escola está habituada a lidar, acabam por suscitar uma série de questões sobre o fazer pedagógico, sobre a organização do planejamento e de suas atividades, sobre a aplicabilidade e funcionalidade de espaços e recursos na escola.

Aqui perguntamos: como os aparatos legais têm sido percebidos pela escola básica? As propostas são claras a ponto de se converterem em práticas? Quais as dificuldades que os professores têm encontrado?

Estas e outras questões nortearão o presente texto, que tem por objetivo explorar três aspectos ligados às discussões e orientações atuais no que diz respeito a processos de inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e sala de recursos multifuncional.

Além de definições e conceitos sobre tais temas, associam-se aqui reflexões do nosso viver de professoras de escola básica e de participantes de cursos de formação de professores em nível de especialização e extensão, onde diálogos, experiências e impressões do cotidiano revelam realidades vivenciadas.

Atendimento educacional especializado

O *atendimento educacional especializado* descrito na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, traz na sua redação que o mesmo deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. O “preferencialmente” é que abriu precedentes, gerando julgamentos subjetivos e díspares no território nacional. Que critérios estabelecem a “preferência” pela rede regular?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (BRASIL,

1996), em seu parágrafo 2º do Artigo 59, previa o *atendimento educacional especializado*, indicando que seria feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua integração nas turmas regulares de ensino. Tal perspectiva assume outras dimensões com os debates mundiais sobre inclusão e não segregação, e “as condições específicas dos alunos” deixam de ser o foco da avaliação sobre onde o aluno deverá se escolarizar.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), já aqui citada, orienta que o lugar de matrícula e acesso à escola é pelo ensino regular, onde o atendimento educacional especializado é a oferta de serviço de apoio.

A Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelece a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, a saber: nas classes regulares e no AEE.

O artigo 2º da mesma Resolução esclarece que a função do AEE é *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*.

O AEE, então, se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Ainda que o discurso sobre o atendimento educacional especializado não seja novo, a prática ou as notícias sobre como este tem sido realizado são poucas e ainda carregadas de dúvidas. Tal contexto pode ser analisado sob duas perspectivas: da escola especial e da escola regular. A escola especial, que também pode oferecer o AEE, sempre atuou com o aluno com necessidades educacionais especiais em um espaço que muito se diferencia do espaço da escola regular. E a escola regular, por sua vez, estava habituada a pensar sobre uma linearidade diante da aprendizagem dos seus alunos que muito se diferencia dos “novos” alunos que chegam até ela nesse momento.

Ou seja, atuar com alunos com necessidades educacionais especiais no espaço da escola regular exige outras formas de lidar com o processo escolar; formas estas que precisam ser compartilhadas por todos os ambientes que oferecerem o atendimento educacional especializado, independentemente da sua caracterização. Assim, percebemos que há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, que pode acontecer fora da sua escola, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para esse aluno aprender e se desenvolver.

Pensar sobre a formação de redes de saberes capazes de lidar com um espaço

de atendimento especializado e com a dinâmica escolar inclusiva precisa considerar que serão necessários diferentes perfis de professores. Essa hipótese se respalda na caracterização das necessidades educacionais especiais, as quais podem exigir ações diversas como, por exemplo, o domínio de Libras, de Braille, de técnicas de ensino ou de elaboração de materiais.

Candau (2003), Cunha e Prado (2007), Zapelini (2009), Vianna e Braun (2010), ao discutirem sobre a formação do professor, abordam questões sobre a construção do saber docente; saber que precisa ser articulado entre a teoria e a prática. Nunes (2001, p. 36) ao apresentar um panorama sobre a formação de professores no Brasil enfatiza a relevância de “se identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho.” Guarnieri (1997) afirma que é preciso:

[...] especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar (p.6).

O universo da escola regular e especial está passando por mudanças. Nela estamos tendo que rever as ações e suas representações, suas finalidades e resultados concomitantemente. A organização de um espaço como o do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode sim favorecer a elaboração de um olhar diferenciado e a formação continuada pode favorecer as reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico.

Todavia, nem a formação, nem o AEE devem se caracterizar, por si só, como ações capazes de preencher as lacunas face às demandas de um “novo” espaço educativo que agora as escolas devem oferecer aos alunos com especificidades em seus processos de aprendizagem. Se assim for, reforçamos um discurso artificioso, pois não há como dar conta de todas as demandas do sistema escolar, somente a partir da formação ou da organização de uma nova sala (do AEE). A escola com toda e em toda a sua complexidade precisa ser repensada, analisada; o conjunto precisa ser melhorado. Azanha (1990) deixa clara essa condição quando afirma que:

Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. [...]

A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino (p. 52).

E, ainda que possa parecer, é relevante lembrarmos que o Atendimento

Educacional Especializado não é único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Mas nele pode e deve se caracterizar, a partir de uma atuação colaborativa entre professores, a elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno, tanto em momento específicos como o AEE, quanto na sala de aula.

A questão é: como isso ocorre na prática?

Sendo um atendimento complementar ou suplementar à educação regular, há a necessidade de alguma estrutura complementar também. Em suma, é preciso mais mão-de-obra, com mais professores e com docentes especialistas também.

Professores de turmas regulares precisam de uma visão sobre o trabalho com a diversidade, desenvolvendo seu trabalho geral centrado no aluno, com as pedagogias ativas e conhecendo procedimentos específicos básicos em relação aos estudantes com necessidades específicas.

Perspectivas pedagógicas interacionistas, que têm Jean Piaget e Lev Vigotski como teóricos de referência, baseiam-se na construção do conhecimento, onde alunos são sujeitos ativos e que por meio da interação, da interlocução, com o uso de diferentes linguagens e pela mediação simbólica chegam à aprendizagem. Tais perspectivas precisam fazer parte dos debates e planejamentos, pois a opção teórica docente interfere no fazer diário nas salas de aula.

Ações específicas precisam ser informadas aos docentes em geral. Exemplificando: quando temos um aluno surdo em sala, pode ser que se usar Libras, haja um interprete em sala (o que nem sempre ocorre) ou, na ausência do intérprete ou sendo um surdo oralizado, precisará sentar na frente, com o cuidado do professor em falar sempre de frente para a classe, escrevendo tópicos gerais sobre o que está falando, usando recursos visuais.

Num episódio do cotidiano nos deparamos com a seguinte situação: o responsável por um aluno surdo oralizado, cursando o 6º ano, solicitou à escola que o estudante gravasse as aulas. Ao informar os docentes sobre tal procedimento que passaria a ocorrer, um professor pergunta: *Gravar para que? Ele não é surdo?* – este questionamento demonstra a necessidade de pensarmos coletivamente sobre os caminhos alternativos que as pessoas utilizam para a aprendizagem, mesmo que pareçam “estranhos”. O aluno gravaria para que a mãe retomasse as aulas e estudasse com ele...

Outro exemplo: se há um aluno com sérias limitações motoras ou que não tem os braços, certamente haverá na sala mobiliários e equipamentos adaptados, computador, recursos que os professores precisam saber administrar e melhor utilizar em favor da aprendizagem.

Alunos com deficiência intelectual podem precisar de adequações de tempo, de leitores, de escribas, de materiais variados de apoio, dependendo de suas necessidades, regentes de turmas regulares precisam saber dessas possibilidades de trabalho.

O governo vem oferecendo cursos de formação à distância, qualificando profissionais para que atuem no AEE. Entretanto, ainda há uma demanda significativa tanto em relação ao número de profissionais quanto à forma como tal qualificação tem acontecido para que a proposta ocorra de forma efetiva e com qualidade.

O depoimento de vários professores que já fizeram o curso é de que a formação

é bem ampla, com material diversificado, mas que para quem nunca estudou ou lidou com a área de educação especial tal formação gera ainda insegurança e dúvidas.

Aqui podemos inferir que a prática será um agente formador bem eficiente, pois a necessidade leva o profissional comprometido a buscar caminhos e saídas para as demandas que se impõem. Mas é um caminho árduo, que precisa usar do caráter coletivo da atuação docente para construções profissionais mais produtivas.

Entretanto, não podemos desconsiderar que precisamos de professores especialistas que atuem na área de educação especial – quem vai ensinar Braille ou Libras? Quem vai adaptar material, recursos, avaliações, procedimentos e estratégias? Além de promover a reflexão no interior das escolas sobre as especificidades? Tudo isto é passível de ser provido por um único especialista? Há formação que proporcione essa abrangência?

O AEE pode ser a garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na escola regular, mas há muito que fazer.

E as salas de recursos multifuncionais? O que são? Como funcionam?

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Resolução n.4/2009, no Art. 5º aponta que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Nesses espaços são desenvolvidas atividades a partir de estratégias que visem favorecer a construção de conhecimentos do aluno com necessidades educacionais especiais e sua participação na vida escolar. Deste modo, a sala de recursos multifuncional é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais que tenham formação¹⁶ para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com Alves (2006), a designação:

[...] sala de recursos multifuncionais se refere ao atendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais.

¹⁶ De acordo com o artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001, o professor especializado em Educação Especial deve comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial.

Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (p.14).

Ou seja, a sala de recursos é multifuncional diante das suas possibilidades de intervenção, assim como precisa ser “multi” a equipe que proverá e organizará os recursos que nela forem construídos, usados, dependendo das demandas dos alunos para ela direcionados.

Ouvindo docentes de várias redes de ensino do Rio de Janeiro, percebemos algumas dificuldades quanto ao atendimento realizado nas salas de recursos multifuncionais, como por exemplo:

- para as famílias é difícil garantir a presença do aluno no atendimento em turno contrário quando o horário oferecido é muito “distante” do horário de saída ou entrada (de acordo com o turno), pois quem ficará esperando, ou quem levará o aluno e o reconduzirá? As famílias trabalham, e geralmente os alunos precisam de tutela para a locomoção, não andam sozinhos. Se a escola, por qualquer razão, não oferece almoço, isso gera outras impossibilidades.
- a oferta é muito pequena, há situações em que uma sala de recursos com dois professores, um para cada turno, atende uma área geográfica extensa (o que dificulta o deslocamento dos alunos, comprometendo a frequência); o número de alunos é grande, dezenas às vezes, resultando numa oferta de atendimento insuficiente, uma hora por semana, por exemplo, trazendo poucos resultados, gerando o descrédito das famílias, que veem seus sacrifícios desperdiçados.
- há professores e até escolas que interpretam que a turma regular é só para o aluno “socializar” e a sala de recursos é o lugar onde ele vai aprender de fato.
- para evitar evasão e desistências e para apoiar o professor da turma regular, há escolas que não usam o turno oposto, mas encaminham os alunos para o AEE, nas salas de recursos, dentro do próprio turno. Esta não seria uma estratégia válida, dependendo da circunstância?
- materiais são disponibilizados para a “montagem” das salas, mas nem tudo chega e o que chega nem sempre é realmente adequado, ou o professor não aprendeu a utilizar todos os recursos disponíveis, ou a escola não tem o espaço adequado para a sala e, assim, os trabalhos e os espaços tornam-se precários ou subutilizados.

As salas de recursos multifuncionais podem ser uma ideia interessante para a

efetivação do AEE, mas precisam incorporar a cultura escolar, fazer parte dos projetos políticos pedagógicos e contar com mão-de-obra especializada. E, para isto, devem ser pensadas e efetivadas como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso – e por associação os profissionais que nela atuam.

A Resolução n.4/2009 estabelece as funções do docente do AEE que, dentre outras, é de individualização do ensino; porém temos pouca produção de conhecimento acumulada nesse campo. Ou seja, é preciso saber individualizar o ensino, sem torná-lo excludente ou segregativo, um recurso para favorecer essa ação é o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

Para Pacheco (2007), a natureza prática de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) depende tanto do ajuste educacional quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. É uma preparação que exige a colaboração de muitas pessoas.

A Resolução n.4/2009, em seu Artigo 9º, prevê que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Deve ser planejado com metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, precisa contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar e da família de cada aluno. A intenção é otimizar a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social, e até laboral.

Os PEIs consistem em uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, cujo objetivo é elaborar e implementar, gradativamente, programas individualizados de desenvolvimento escolar.

Há questões básicas que acompanham a elaboração de um PEI, vejam o quadro nº 1:

Quem é o aluno?
O que ele sabe?
O que precisa aprender?
O que será ensinado à turma? Por quê? Para que será ensinado?
Quem vai ensinar? Como será ensinado?
Quais os recursos que serão utilizados?
Como será a avaliação deste ensino?

PLANO DE DESENVOLVIMENTO PSICOEDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Aluno (a):

Professor:

Demais Colaboradores:

Nome/função:

Nome/função:

Nome/função:

Nome/função:

Área: () Acadêmica () Habilidades Sociais () Inclusão Laboral

Prazo:

Conteúdo:

Objetivo para a turma:

Objetivo para o aluno:

Atividade individualizada:

Local: () Inclusão Laboral

Recursos utilizados:

Participação dos colaboradores:

Avaliação:

Observações:

O professor da sala de recursos precisa garantir a elaboração e a execução do PEI de cada aluno que atende. Para isto ele deve ser o articulador e o mediador entre vários atores. Isto requer tempo, conhecimento sobre o aluno, boa interação com os professores das turmas regulares, participação nas reuniões de planejamento, nos conselhos de classe de todos os alunos que acompanha.

Posto isto, fica claro que cada professor de sala de recursos precisa ter um número limitado de alunos a atender e acompanhar, este número depende da necessidade dos estudantes, do grau de autonomia deles, da autoria e autonomia profissional dos docentes do ensino regular, também.

PARA CONCLUIR... PENSANDO NA AUTONOMIA DOCENTE

Docência com autonomia e autoria é requisito para desdobramentos de um fazer pedagógico que atenda às diferenças e efetive a aprendizagem de todos.

Um exemplo de autonomia docente será descrito a seguir para fins de ilustração: numa escola em que existe a disciplina Fotografia e tem um aluno que não possui os membros superiores, a saída autoral e autônoma do regente da disciplina foi criativa. O professor, conhecendo o aluno e usando os recursos próximos de si, fez uma adaptação interessante: usou um suporte de gaita (instrumento musical) para que o aluno pudesse ter na altura dos olhos (e não dos objetos onde antes pousava a câmera para fotografar) a máquina fotográfica. O aluno continua precisando que alguém aperte o botão quando escolhe o seu foco, mas agora ele tem maior possibilidade de fotografar com a mesma mira que fazem as outras pessoas. O professor não precisou de um especialista em educação especial para pensar nisto, pensou no aluno e em suas necessidades.

Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único (GLAT & PLETSCHE, 2009, s/p).

Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de recursos multifuncionais e Planos de Ensino Individualizados (PEI) são estratégias, lugares e ações que podem favorecer inclusões escolares, porém a formação docente com o desenvolvimento de autonomia e autoria profissionais é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova aprendizagem de todos, precisamos de bons professores, de especialistas e de investimento público financeiro na carreira docente.

Não vamos desenvolver aqui o assunto, mas o *ensino colaborativo* é uma modalidade de trabalho a ser mais bem explorada nas propostas de inclusões escolares, que requer investimento na carreira docente e que pode dar resultados interessantes e satisfatórios, mas esta é outra conversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. de O. et al. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1990.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394*. Brasília, 1996.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001*. Ministério da Educação, 2001.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 4: *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In.: MIZUKAMI, M. Da G. E REALI, A. M. (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, pp.140 - 152.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar*, Educar: Editora UFPR/Curitiba, n. 30, 2007, pp. 251-264.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel. *Palestra proferida na FAETEC*. Dezembro, 2009.

GUARNIERI, M. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: *Anais da ANPED*, 1997.

PACHECO, J. (et al.) *Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, M. D. et al. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos (SP): UFSCAR, 2010.

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. Quem ensina quem? Processos de formação

compartilhada. In.: *Anais Seminário internacional inclusão em educação: universidade e Participação 2*. Rio de Janeiro: UFRJ - 03 e 04 de Maio de 2010.

ZAPELINI, C. A. E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. *Pro-Posições*: Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago, 2009.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma breve análise das atuais políticas de inclusão

*Patrícia Cardoso Macedo*¹⁷

*Letícia Teixeira Carvalho*¹⁸

*Márcia Denise Pletsch*¹⁹

O presente capítulo sintetiza análises realizadas no âmbito do projeto de pesquisa “Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: Estudo sobre as políticas públicas e práticas curriculares em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense”²⁰, e, será desenvolvido em duas etapas. Na primeira, de maneira sucinta, focaremos no processo histórico-social da Educação Especial no Brasil para compreender como as atuais políticas educacionais de “educação inclusiva” foram sendo constituídas nesse campo. A segunda parte focará a análise da legislação atual, elaborada especialmente durante o governo Lula (2003-2010). Ênfase será dada as diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado oferecido para alunos com necessidades educacionais especiais — termo aqui empregado para designar pessoas que apresentam dificuldades educacionais em decorrência de deficiências física, mental (ou intelectual), sensorial (visual ou auditiva), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes, psicose infantil entre outros) e altas habilidades/superdotação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM POUCO DE HISTÓRIA

A Educação Especial tornou-se visível na Europa no final do século XVIII, com o aparecimento, especialmente, das instituições especializadas para surdos e cegos, que eram considerados anormais e por tal razão não tinham acesso ao ensino regular.

No Brasil, a Educação Especial iniciou suas atividades no período imperial. As primeiras iniciativas ocorrem, respectivamente, em 1854 e 1857, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) - e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É preciso destacar que neste período, ainda não existia legislação ou diretrizes específicas para pessoas com deficiências. A criação desses institutos foram atos isolados, pois a institucionalização da Educação Especial em nosso país ocorreu a partir de meados do século XX, como veremos mais adiante (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; PLETSCH, 2010).

¹⁷ Aluna do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq no período de agosto de 2009 a agosto de 2011.

¹⁸ Aluna do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq no período de agosto de 2009 a agosto de 2011.

¹⁹ Profª. Adjunta do Departamento Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

²⁰ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo n° 400548/2010-0 (Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES n° 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).

Antes disso ocorreriam iniciativas pontuais em que a educação era reconhecida como um *direito universal*, como, por exemplo, na Constituição Federal de 1946, período em que foram criadas as primeiras classes especiais sob o olhar da inspeção sanitária, que distinguia os *normais* dos *anormais* objetivando homogeneizar as classes como tão bem registrado no texto de Helena Antipoff, escrito em 1935, “*Das classes homogêneas*”²¹.

Nesse contexto, a base de atuação na área de Educação Especial era ligada ao modelo clínico, no qual a partir de exames médicos e psicológicos realizados por profissionais da área da saúde como, por exemplo, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos os alunos eram avaliados e suas deficiências identificadas e tratadas. A educação desses indivíduos era vista como secundária, e, em grande medida, voltada ao desenvolvimento de atividades básicas da vida diária (GLAT & BLANCO, 2007).

Somente em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), atual Secretaria de Educação Especial (SEESP)²², a Educação Especial foi institucionalizada. Todavia, continuava caracterizando-se majoritariamente como um sistema de ensino segregado, com profissionais e serviços específicos.

Essa realidade começou a mudar nos anos oitenta com os debates embasados nos referenciais da filosofia da *normalização* e da *integração* das pessoas com deficiência. A primeira entendia que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de “usufruir das condições de vida mais comuns e/ou normais possíveis” na sua comunidade, participando das atividades educacionais e sociais (GLAT & BLANCO, 2007, p. 21). A filosofia da integração, por sua vez, pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino comum. Isto é, os alunos com deficiência deveriam demonstrar condições para acompanhar os colegas não deficientes. Nessa proposta a não aprendizagem do aluno era vista como uma responsabilidade individual focada na deficiência do aluno e não no processo educacional e no contexto em que estava inserido, com apoio de um sistema de suportes com práticas alternativas de intervenção que facilitassem seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (PLETSCH, 2010).

Nos anos noventa iniciaram-se as discussões sobre “educação para todos”²³. Nesse período foram realizados inúmeros encontros internacionais para discutir e estabelecer metas visando garantir a universalização da educação, sobretudo básica. Governos de vários países se comprometeram a fazer investimentos nessa área, a fim de diminuir as diferenças entre os países e alimentar mecanismos de desenvolvimento. Iniciaram-se as avaliações tomando como base medidas quantitativas sobre o “desempenho” e a “eficácia” da educação. Juntamente com os programas de ajustamento estrutural, essas avaliações passaram a ser usadas por organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, para determinar os gastos e os empréstimos a países em desenvolvimento (LEHER, 1998; FONSECA, 2003; PEREIRA, 2010; PLETSCH, 2010).

²¹ Helena Antipoff deixou grandes contribuições para a área de Educação Especial brasileira. A este respeito ver Senna et al (2009).

²² Em 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os programas e políticas no campo da Educação Especial foram incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

²³ As discussões sobre a universalização da educação originaram-se nos Estados Unidos e países Europeus, especialmente, após a 2ª Guerra Mundial, ampliando a concepção da educação como direito de todos

Nesse contexto foram realizados em nível internacional dois eventos importantes que influenciaram a elaboração e implementação de políticas de universalização da educação básica e de inclusão escolar em nosso país, a saber: Declaração de Educação Para todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994)²⁴.

A partir dos pressupostos delineados nesses eventos, a proposta de “educação inclusiva” como parte de uma política mais ampla de inclusão social, ganhou destaque nos debates educacionais brasileiros, sobretudo a partir da implementação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96)²⁵, que dedicou um capítulo à Educação Especial. Desde então, inúmeras outras diretrizes e leis foram elaboradas para garantir os direitos sociais e educacionais dessas pessoas que, em sua maioria, continuavam ainda matriculadas em contextos educacionais segregados - como a classe especial e/ou a escola especial. O quadro (nº 2) abaixo sintetiza algumas diretrizes institucionais estabelecidas para garantir e promover a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

ANO	DOCUMENTO	DISPÕE SOBRE
1994	<i>Política Nacional de Educação Especial</i>	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7).
1999	<i>Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência</i>	Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.
2001	<i>Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica</i>	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”; regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	<i>Decreto 3.956</i>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “(...) trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (p. 22).

Fonte: Pletsch (2011).

²⁴ Uma análise detalhada sobre esses documentos pode ser vista em Santiago (2006), Botega (2007) e Pletsch (2010).

²⁵ Vale lembrar também da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que garante em seu art. 205, a educação como um direito de todos e, no art. 208, III, que o atendimento educacional especializado será assegurado as pessoas com deficiência preferencialmente nas redes regulares de ensino, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que dispõe, em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” e que as crianças e os adolescentes “portadores de deficiência” têm direito ao “atendimento educacional (...) preferencialmente na rede regular de ensino” (ART. 54, inciso III).

A expressão “educação inclusiva” passou a ser vista como a única alternativa para todos os educandos como uma espécie de “panaceia” educacional. Em pesquisa recente, Pletsch (2010)²⁶ destacou que a expressão “educação inclusiva” “não deve ser tomada como se fosse autoexplicativa, pois não se pode perder de vista a relação entre o particular e o geral. Isto é, entre as propostas para a educação e a dinâmica e configuração das sociedades contemporâneas” (p.27). Para a referida autora, após mais de uma década em implementação, a discussão sobre inclusão, não raro, ainda ocorre de forma vaga, com alusões abstratas em favor da “valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação”. Em suas palavras:

Esse discurso “epidêmico”²⁷ hoje parece ser equivocado, na medida em que igualiza as diferenças. O que alimenta ainda mais a tendência a restringir a inclusão a questões de ordem “micro”, prescindindo da articulação — necessária — entre o “micro” e o “macro”. Portanto, faz-se necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro (PLETSCH, 2010, p. 27).

Outro aspecto preocupante são as análises realizadas sobre as mudanças nas práticas e nas políticas de escolarização dessas pessoas que, de maneira geral, vem levando em consideração somente os aspectos humanísticos presentes nessas diretrizes. Análises sobre os interesses econômicos contidos em documentos orientadores como a Declaração de Salamanca são recentes (KASSAR, 1998, 1999; GARCIA, 2004; PLETSCH, 2010). Apesar de não ser nosso objeto de análise nesse texto cabe mencionar o que aponta o referido documento sobre a relação custo benefício da “educação inclusiva”:

A experiência, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento, indica que o **alto custo das escolas especiais** supõe, na prática, que só uma pequena minoria de alunos (...) se beneficia dessas instituições (...). Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência (...) indica que as escolas integradoras [lê-se inclusivas], destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas **de utilizar os limitados recursos disponíveis** (UNESCO, 1994, p. 24-25, grifos nossos).

²⁶ Em suas análises Pletsch (2010) usou como principais referências os textos de Kassar (1999, 2001), Bueno (2004, 2008) e Ferreria & Ferreria (2004).

²⁷ Termo originalmente empregado por Patto (2008).

Tomando como referência o exposto entendemos que uma política que se pretenda “inclusiva” deve tomar como princípio que todos os alunos tenham direito a matrícula em escolas comuns, mas não apenas, é preciso garantir o acesso ao conhecimento a esse alunado. Para tal é necessário oferecer condições estruturais e de trabalho aos seus professores e conhecimentos sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser usadas para o trabalho educacional com esses alunos, como, por exemplo, braile, softwares de comunicação alternativa e tantos outros recursos tecnológicos existentes que se quer chegam às escolas públicas. Portanto, em nosso entendimento, a “educação inclusiva” é uma política educacional que tem por objetivo atender e responder as necessidades dos alunos, tendo como princípio básico que, independente de suas especificidades, desenvolvam aprendizagens significativas interagindo uns com os outros, com ou sem atendimento educacional especializado.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?

A partir do governo Lula os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente. No campo da Educação Especial, podemos citar o *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*²⁶, implementado em diferentes municípios do país, com o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais.

No contexto desse Programa foi gestada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de assegurar, entre outros aspectos:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado (...) (BRASIL, 2008, p. 14).

Com base nessa política, em 2009, foi homologado o Parecer 13 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em conformidade com o Decreto nº. 6.571 de 2008, o qual dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que

²⁶ Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acessado em janeiro de 2011.

prestarem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a). O atendimento educacional especializado nesses documentos é entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Art. 1º, § 1º), conforme previsto na já citada *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 2009, os pressupostos filosóficos e políticos do atendimento educacional especializado (AEE) foram regulamentados pela Resolução nº 4. De acordo com essa resolução o AEE deve garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Sua função complementar e/ou suplementar deverá se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino dispondo de serviços, recursos de acessibilidades e estratégias para formação desses alunos (BRASIL, 2009a, Art. 2º e 3º).

De acordo com a referida Resolução o AEE deverá ser realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, Art. 5º).

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apóiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade de cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. Esse atendimento deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver “incluído”. No entanto, o AEE não pode ser confundido com reforço escolar, mas deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos (MELO, 2008; BÜRKLE, 2010).

Todavia, não basta implementar uma política de atendimento educacional especializada sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam.

Flexibilizar o currículo para atender a todos os alunos é urgente. A sua transformação implica na diminuição do número de alunos por sala de aula, o trabalho cooperativo ou colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, entre outros aspectos. Diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino especial e comum (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2010; GLAT & PLETSCHE, 2010). Certamente essa colaboração se faz

necessária também na organização e no planejamento do plano de atendimento educacional especializado para atender as reais demandas de cada aluno com necessidades especiais. Caso contrário, a inclusão com desenvolvimento social e acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intraescolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional.

A colaboração entre os professores do ensino regular e do AEE estão previstas no artigo 9º da Resolução 4, que aponta ser de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os professores do ensino regular, contando com a participação familiar e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. O professor do AEE, segundo o mesmo documento, é responsável também por:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, Art. 13).

Nessa direção Pletsch (2011) traz algumas questões que retomamos aqui: será que os professores de AEE terão tempo disponível para tal tarefa? Como professor de AEE é possível atender o aluno e dar conta de todas essas atribuições numa jornada de trabalho de 40 horas semanais? Que formação será necessária? Será que cursos de especialização²⁹ oferecidos a distância em nível nacional - de maneira geral, desconectados da realidade local das escolas e redes de ensino – são suficientes para

²⁹ Estamos nos referindo aos cursos do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação Especial: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em janeiro de 2011.

atender as demandas exigidas para a atuação do profissional do AEE?

Refletir sobre tais questões se faz urgente para planejar e operacionalizar na prática cotidiana das redes de ensino o atendimento educacional especializado.

Sobre a formação dos professores que trabalham no AEE temos como base o art. 12, que determina a estes profissionais terem formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Cabe mencionar que, no Brasil, temos somente dois cursos de graduação com formação em Educação Especial que funcionam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e na Universidade Federal de São Carlos (UFScar/SP). Ou seja, a maioria dos professores do AEE deverão receber formação continuada nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino. Defendemos que, muito mais do que receber formação sobre a operacionalização do atendimento educacional especializado, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para atuarem com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem e as nuances que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum.

Por último, outro aspecto importante colocado pela Resolução 4 refere-se ao projeto pedagógico da escola de ensino regular que deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização, algumas características, tais como dispostas nos incisos abaixo:

- I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- 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 (BRASIL, 2009a, Art. 10).

Em síntese, para entender o processo de implementação do atendimento educacional especializado deve-se realizar análises amplas, levando em consideração os contextos social, político, econômico e cultural. Como também, as práticas escolares e as condições dos sistemas educacionais do país, sem esquecer as reais necessidades dos alunos e o seu direito social a educação. Igualmente, para que os sistemas de ensino se tornem sistemas educacionais para todos os alunos, entre outros pontos, é fundamental ampliar os investimentos financeiros para o ensino público e dar condições de trabalho e melhores salários aos profissionais da educação. Sem essas mudanças, não adianta continuarmos investindo e nos enganando com políticas de aceleração e progressão continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição Federal de 1946*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm Acessado em janeiro de 2011.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069, de 13/07/1990*.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

_____. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, 1999.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei no 9394/96)*. 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. *Decreto 3.956*. Brasília, 2001.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

_____. *Decreto nº 6.571*. Brasília, 2008a.

_____. *Parecer 13*. Brasília, 2009.

_____. *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009a.

BOTEGA, L. da R. A Conferência de Jomtien e a Educação Para todos no Brasil dos anos 1990. In: *Revista Educação on-line*. Disponível em: www.educaacaoonline.pro.br . Acessado em: março de 2007.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC, São Paulo, 2004.

_____. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da; (Orgs.). *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Edufu, Uberlândia, 2008.

BÜRKLE, T. da S. *A Sala de Recursos como suporte à educação inclusiva no Município*

do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.. *Avaliação das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP, 2004.

FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*, Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

FONSECA, M. A gestão da Educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, L. P. A.; FONSECA, M. *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Papirus, Campinas, 2003.

FONTES, R. de S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Editora Junqueira&marin, Araraquara/SP, 2009.

GARCIA, R. M. C.. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

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*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____. & PLETSCHE, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, A. A. & OSÓRIO, A. C. do N. *Da Educação Especial à educação na diversidade – escolarização, práticas e processos*. Editora da UFMS, Campo Grande/MS, p. 89-106, 2010.

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

KASSAR, M. de C. M.. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Autores Associados, São Paulo/SP, 1999.

_____. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. In: *Revista Educação Puc-Campinas*, nº 11, p. 24-34, Campinas/SP, 2001.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 262f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S.. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MELO, H. A. *O acesso curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara/SP; Junqueira & Marin; Brasília/DF; CAPES, p. 25-42, 2008.

PEREIRA, J. M. M. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2010.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. NAU/EDUR Editoras, Rio de Janeiro, 2010.

_____. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Rio de Janeiro. (mimeo)

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. In: *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, nº 17, p. 21-32, Curitiba, jan./abr., 2006.

SENNA, L. A.; GLAT, R. ; MAGALHÃES, E. F. C. B. ; GIGANTE, L. A. B. M. . Helena Antipoff (1892-1974) Une femme en avance sur son temps, pionnière de l'Éducation Spéciale .. In: HOUSSAYE, Jean. (Org.). *Femmes pédagogues*. Paris/França: , 2009, v. 2, p. 419-454.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

TENHO UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM MINHA SALA, E AGORA?

Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana

*Mara Lúcia R. Monteiro da Cruz*³⁰
*Valéria Marques de Oliveira*³¹

A educação tem um difícil e nobre propósito de colaborar com o desenvolvimento pleno do homem. No Brasil, a partir dos anos 80, fortaleceram-se no cenário pedagógico, as contribuições piagetianas, que ficaram conhecidas como escola construtivista. Junto a este movimento vários jargões entraram no dia a dia da escola: equilíbrio, assimilação, acomodação, níveis de desenvolvimento, entre outros. Infelizmente, várias deturpações conceituais vieram com esta corrente, tais como: “professor não planeja atividades, aproveita oportunidade”; “professor não corrige o aluno, este aprende sozinho”; “o professor não interfere, o aluno é quem descobre”; “o professor não ensina, o aprender é um ato solitário”, etc. Visando colaborar para o fortalecimento das contribuições piagetianas na construção de ferramentas pedagógicas e para o esclarecimento de algumas ideias errôneas que comprometem o fazer pedagógico, buscamos provocar a reflexão do leitor, a partir da apresentação de um caso imaginário descrito a seguir, ponto de partida para a construção de uma ponte entre teoria e prática.

SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

A professora Ana Maria escolheu a profissão de magistério com paixão e consciência. Trabalhando desde sua formatura há oito anos com o Ensino Fundamental, ela encara como um gostoso desafio o ato de ensinar. Sua atual turma de primeiro ano traz uma novidade. Dos seus 26 alunos na faixa etária de 6-7 anos, um deles apresenta deficiência intelectual. Nestes anos de trabalho ela nunca trabalhara com um aluno com necessidades educacionais especiais, isto trouxe ansiedade e curiosidade. Será que ela conseguiria desempenhar bem o seu trabalho como nos outros anos? Como atender as necessidades educacionais

³⁰ Fonoaudióloga, Mestre e doutoranda em Educação (UERJ). Professora do curso de especialização em Informática Aplicada à Educação (UERJ). Coautora dos livros “A informática e os problemas escolares de aprendizagem” (Ed. DP&A, 2001 e “Caminhos das Letras. Alfabetização na Era Digital” (2007).

³¹ Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagogia com Especialização em Educação Especial (UNIRIO/2008) e Educação a Distância (UNB/2009). Mestre em Educação e Doutora em Psicologia (Universidade Federal do Rio de Janeiro/2005), Pós-doutorado em Educação (Universidade do Estado do RJ). Atualmente é professora universitária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Departamento de Psicologia.

³² O termo deficiência mental foi substituído pelo termo deficiência intelectual seguindo recomendação da AAMR (Associação “American Association for Mental Retardation”), associação americana referência nesta área. O primeiro termo aponta para a ideia de que o funcionamento mental está comprometido, o segundo termo focaliza mais o aspecto intelectual. A AAMR, em sintonia com os novos tempos mudou de nome para AAIDD (“American Association on Intellectual and Developmental Disabilities”). (Cf. <http://www.aamr.org>)

especiais do aluno? Quais seriam? Ela poderia desenvolver o mesmo planejamento com todos os alunos? Seriam necessárias adaptações, quais? Este aluno seria capaz de aprender e acompanhar o ritmo da turma?

Para melhor lidar com o desafio de alfabetizar uma turma inclusiva, ela começou a desenvolver uma pesquisa sobre sua própria prática na sala de aula e decidiu fundamentar suas ações iniciais com a teoria de Piaget. Pesquisou seus cadernos e livros estudados, descobriu tantos outros textos e trocou ideias com companheiras de trabalho. Como eram muitas perguntas e descobertas, para registrar e refletir sobre esta nova etapa decidiu utilizar desde o primeiro dia de aula duas ferramentas pedagógicas descritas em artigos sobre experiências inclusivas que lera: o portfólio dos alunos e o diário de campo da professora. Estas duas formas de registro seriam construídas ao longo do ano e serviriam como indicadores para facilitar sua organização e avaliação de sua proposta de trabalho. Com o primeiro, registraria o progresso de cada aluno, desde seu momento de chegada até o final do ano. Ele seria composto de atividades que apresentassem o conhecimento espontâneo e outros resultantes da mediação pedagógica. Com o segundo, registraria suas ideias, receios, crenças, expectativas, planejamento e reflexões do cotidiano escolar.

Qual não foi sua surpresa ao constatar, pouco a pouco, que os conceitos que outrora pareciam tão abstratos e distantes de sua realidade, não só passaram a fazer sentido, como também a auxiliaram no planejamento e implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes para sua turma, não somente para atender ao aluno com deficiência intelectual. A ansiedade e a insegurança foram sendo substituídas pela criatividade e segurança.

Para acompanharmos de perto um pouco do que aconteceu, transcreveremos alguns trechos deste diário de campo imaginário a seguir. Aproveitaremos, então, esta experiência para demonstrar como alguns conceitos da teoria piagetiana se aplicam ao cotidiano escolar.

CENA PEDAGÓGICA 1

Dia 03 de fevereiro de 2010 - 1º dia de aula

Hoje conheci minha turma de 1º ano do ensino fundamental. Eu estava curiosa e apreensiva. Cada novo ano reserva muitos desafios novos. São 26 alunos cheios de energia e muito participantes. A maioria já era da escola e, portanto, já se conhecia. Contudo, entre os alunos novos, há um menino com deficiência intelectual, o Renato. Eu já tinha sido avisada de sua matrícula e embora todos comentassem que iria me sair bem, eu sentia um "frio na espinha".

Quando fomos para a sala, observei que Renato ficou sentado quieto no meio de tanto barulho que as crianças faziam. Ele parecia meio deslocado, distraído e introvertido. De cabeça um pouco baixa, ele olhava "de rabo de olho" para tudo o que acontecia. As outras crianças se abraçavam e se movimentavam bastante na sala, mesmo os alunos novos logo começaram a conversar com os antigos. As crianças riam muito e falavam naturalmente com o Renato, o que pareceu ajudar a sua ambientação, e ele, aos poucos, foi ficando mais descontraído.

Como primeira atividade, propus à turma que escrevesse seu nome em um papel e fizesse um desenho. Depois, em círculo, cada um se apresentaria, mostrando o desenho que fez. Além de conhecer melhor as crianças, gostaria de sondar suas aprendizagens anteriores, o desenvolvimento do grafismo, a noção de espaço que se expressa no desenho, de que forma escreviam o próprio nome. Todos participaram, alguns com maior desenvoltura e outros com maior timidez. Quatro crianças se destacaram em minhas observações: Kelvin, que escreveu e leu corretamente seu nome todo, usando letra de forma. Fez um desenho rico em detalhes e escreveu "praia" em uma seta que indicava o caminho de um carro. Lúcia, aluna da mesma turma das crianças do ano anterior, que escreveu e leu seu nome "LÚCIA", fez um desenho com flores e borboletas. Ana, que escreveu seu nome com pseudo-letas até o final da folha "θθθθσδφχφφφ∇∇∇|||αθθθθθθ∇∇∇∇" e desenhou com várias garatuñas, estava entusiasmada contando a história sobre seu desenho. Renato, que escreveu seu primeiro nome corretamente, mas misturando letra manuscrita e de forma, em seguida usou pseudo-letas como se escrevesse um cartão, seu desenho também era de garatuñas. Atendeu o meu pedido de mostrar seu trabalho, apenas o levantou, mas abaixou a cabeça e não quis falar nada.

Depois, coloquei todos os trabalhos no mural. Expliquei a eles que o mural precisava ter um título, assim como acontece nas histórias. Fernanda disse: "Mural da nossa turma". Pedro disse: "Nossa turma é legal!". José sugeriu "Turma do barulho". Anotei todas as sugestões, que eram cinco no total, e expliquei que cada criança deveria levantar o dedo para votar no nome que tinha gostado mais. Registrei os votos com tracinhos para facilitar a contagem deles. Percebi que Renato parecia interessado em levantar o dedo para votar, mas não prestava atenção quando eu marcava os pontos. Imaginei que não estivesse entendendo este tipo de representação das quantidades.

Sugeri, então, à turma que refizéssemos a votação, justificando que havia três nomes empatados. Expliquei que, desta vez, cada criança receberia um palito de picolé, que deveria levantar para votar. Quando elas votavam, eu pedia que se levantassem e ficassem de pé, lado a lado em frente ao quadro de giz para que a turma pudesse contar os votos.

Desta vez percebi que Renato e toda a turma participaram ativamente.

Como se aprende? Como cada um constrói o conhecimento? Para que ele serve? Ninguém ensina a abelha (em uma determinada função) a fazer mel,... o cavalo logo depois que nasce já sabe trotar... e a própria capacidade do bebê mamar quando nasce, vem de onde? De imediato podemos considerar o caráter biológico - a herança da espécie. Contudo, estes conhecimentos inatos são rígidos e repetitivos, são os reflexos, atividade mecânica programada para a interação com o ambiente. A atenção,

a memória, a percepção existentes não são intencionais, conscientes e planejadas, elas compõem as funções psicológicas básicas ou primárias. São utilizadas numa relação direta com a realidade.

Se as atividades reflexas são suficientes para garantir a sobrevivência dos animais, o mesmo não se pode dizer sobre os homens. Animal indefeso desde o nascimento, ele deve superar os seus reflexos para manter-se vivo. Ele deve ir além e desenvolver suas funções psicológicas superiores ou secundárias que exigem o controle consciente e intencional, ele agora “cria” a realidade, sua relação é mediada pelo aspecto simbólico e sua mente é repleta de imagens enriquecidas pela linguagem. Mas, além disto, o que mais pode influenciar seu desenvolvimento?

Esta resposta é buscada nas escolas epistemológicas. Existem outros três fatores do desenvolvimento que são enfatizados por cada uma delas. São eles, a transmissão de conhecimento, a experiência e a equilibrção priorizados respectivamente pelas visões racionalista, empirista e construtivista.

Na visão racionalista, a razão é o aspecto principal para a cognição humana, pois através do raciocínio a realidade seria alcançada, ou seja, o conhecimento viria de dentro para fora (*a priori*). O bom professor deveria exigir da turma completo silêncio e total atenção a sua fala, pois desta forma ele “despertaria” os alunos do sono dogmático. A fonte do conhecimento é o social. Retomando a cena descrita anteriormente, dentro desta visão, o professor dominaria a turma, ele seria o centro do conhecimento. O professor consideraria que as crianças só aprenderiam o que ele ensinasse, elas precisariam copiar as palavras e analisá-las, tal como aprender todas as combinações silábicas. Kelvin aprenderia a escrever seu nome mais tarde, visto que este seria considerado muito difícil, por exemplo. Isto porque as aprendizagens dependem da maturação para se tornarem possíveis. Esta premissa justifica as práticas pedagógicas que consideram que os alunos com deficiência intelectual devem realizar exercícios de prontidão por anos e anos, para serem preparados para a alfabetização. A lógica e o sentido necessitam estar presentes apenas para o professor e o aluno “captaria” o conhecimento através da razão.

Na visão empirista, a experiência é o aspecto principal para o conhecimento, pois através da sensação a realidade seria alcançada, ou seja, o conhecimento viria de fora para dentro (*a posteriori*). O bom professor deveria exigir dos alunos a execução dos exercícios, seu treinamento, pois desta forma eles estariam moldados e prontos para os resultados esperados. A fonte principal de aprendizagem são as propriedades dos estímulos, dos objetos. O professor deveria explorar os sons e as formas das letras. As crianças ligariam o desenho de uma figura que representaria o som ao desenho da letra, por exemplo. O professor deveria passar muitos exercícios e trabalhos de casa para que o aluno pudesse treinar os traçados das letras. As experiências pedagógicas e vivências educacionais comporiam o plano de intervenção do professor, pois o aluno só “aprenderia” o que o professor o “ensinasse”. Com objetivos fechados bem traçados, o aluno deveria seguir as etapas previstas pelo professor e chegar às suas conclusões. Desta forma, chegaria ao objetivo de ensino e seria avaliado ao final, caso errasse, isto significaria o fracasso da aprendizagem e voltaria ao estágio inicial para percorrer as mesmas fases novamente. A lógica e o sentido são itens abstratos importantes apenas quando visualizados nos comportamentos e se fecham nas atividades. A aprendizagem, por fim, pode ser generalizada para outras de igual teor, que seriam captadas pelo aluno

na execução das tarefas planejadas pelo professor.

Na visão construtivista, a equibração é o aspecto principal para o conhecimento, pois através da interação a realidade seria construída, ou seja, o conhecimento é formado a partir das organizações internas das informações abstraídas empiricamente através dos objetos e abstraídas reflexivamente pelo próprio aluno. A abstração empírica é o processo de coleta de informações do próprio objeto, quando o aluno aprende a cor, a textura, o peso, e tudo mais que ele necessita retirar diretamente de sua experiência e contato com o objeto. A abstração reflexiva é o processo de organização, sistematização e atribuição de sentido de todos os dados coletados no qual o autor é o próprio aluno, sua qualidade dependerá de diversos fatores: seu interesse e motivação, a conexão com conhecimentos novos e antigos, a sistematização e armazenamento dos dados, etc. O bom professor deveria mediar as atividades da turma oportunizando experiência, desafiando e provocando interações ricas entre o aluno e conhecimento na interação com a realidade e o meio social, e favorecendo sua representação e organização dos dados coletados, pois desta forma o aluno além de exercer a construção do conhecimento, teria mais elementos para atentar para o processo metacognitivo envolvido e constituiria sua autonomia cognitiva. A fonte principal é a atividade (mental e motora) do próprio sujeito. A metacognição é um processamento de informações que o aluno pode aprender a controlar desde cedo, ele envolve o pensar sobre o próprio pensamento, isto é, procura despertar no aluno a ação mental consciente e intencional. Desta forma, o aluno além de conhecer-se melhor, suas facilidades e dificuldades, age e interage com melhor autocontrole no seu processo de aprender. O professor prima pela construção do conhecimento com a leitura e interpretação da realidade, atribuição de sentidos pelo aluno. A participação ativa e a narrativa são estimuladas em todas as atividades.

Resumindo, para as ideias piagetianas, o conhecimento é construído pelo sujeito na interação com o ambiente (fundamento construtivista-interacionista), divergindo, pois, das teorias descritas anteriormente que consideravam que o conhecimento teria como fonte primária o raciocínio (fundamento racionalista) ou da posição contrária, que o conhecimento teria como fonte primária o estímulo externo (fundamento empirista). Podemos resumir as implicações pedagógicas diretas de cada posição no quadro abaixo.

Quadro nº 3. Quadro resumo das implicações pedagógicas

	RELAÇÃO PEDAGÓGICA		
	PROFESSOR	ALUNO	CONHECIMENTO
Racionalista	Detentor do saber	Reprodutor	Racionalizado
Empirista	Planejador das situações de ensino	Responsivo	Experienciado
Internacionalista	Mediador da aprendizagem	Interativo	Construído

Diante do exposto, na cena descrita, podemos voltar ao diário da professora e encontramos indicativos da sua sustentação teórica, quando ela opta por iniciar seu trabalho pedagógico a partir do que as crianças sabem e cria oportunidades de interação social e de participação direta em todas as atividades. Assim ela observa o comportamento, levanta dados sobre que conhecimentos os alunos dispõem, infere sobre quais estratégias cognitivas eles utilizam e reúne dados que usará em seu planejamento. Através desta ação, ela pode formar um conjunto de informações que possibilitam a criação de tripé que sustenta sua prática pedagógica: o nível de desenvolvimento e as características principais das crianças, o domínio do conhecimento espontâneo e científico (escolar) e as metodologias didáticas mais adequadas ao grupo.

Em outras palavras, ao observar as respostas de cada criança - não só verbais, ela percebe se a proposta está de acordo com o nível de desenvolvimento e até mesmo com o interesse de cada um, como ocorreu na situação em que ela modificou a atividade da votação em função do “desinteresse” de Renato:

Percebi que Renato parecia interessado em levantar o dedo para votar, mas não prestava atenção quando eu marcava os pontos. Imaginei que não estivesse entendendo este tipo de representação das quantidades.

Podemos supor que ela pensa que sua função será de mediadora do conhecimento. Isto significa que ela intermediará em algumas ocasiões de modo intencional a relação entre o aluno e o seu objeto de conhecimento. Conhecendo cada aluno, ela terá elementos para planejar atividades individuais e coletivas, nas quais o ritmo de aprendizagem poderá ser respeitado e será favorecida a troca de experiências e conhecimento entre os companheiros de classe. O conhecimento espontâneo e anterior de cada aluno trazido de sua história e cotidiano poderá ser partilhado com os demais, favorecendo a construção de pontes de conexão com o conhecimento científico proposto pela escola. Assim, o conhecimento escolar não surgirá do vazio, ele será pleno de sentido e significado colaborando para a autoria de pensamento e autonomia de todos.

Voltemos ao registro de campo, ela, a professora, precisa reunir o maior número de informações sobre cada aluno: informações pessoais, pedagógicas, preferências e personalidade, isto poderá compor o portfólio de cada aluno.

Portfólio é uma reunião de documentos que dizem respeito ao desenvolvimento holístico deste aluno. Os dados são coletados a partir de diferentes fontes, do próprio aluno, da família, das características comunitárias, de avaliações complementares de profissionais interdisciplinares que atendam às demandas específicas (por exemplo: saúde). Estes aspectos compõem um retrato parcial e temporário

deste aluno, organizando diferentes aspectos em um conjunto de dados em um sistema arbitrário, isto é, dados mutuamente influenciáveis e indissociáveis que estão em permanente movimento. (MARQUES, ABREU, 2009, p.8)

Além disto, em seus registros ela irá notando tudo o que observa e os seus sentimentos diante da turma. Ela sabe que o sentimento interfere na percepção, tanto o seu próprio quanto o de seus alunos (MARQUES, 2005).

Na primeira atividade que propôs à turma, Ana Maria já começou a avaliar o desenvolvimento do grafismo, a partir do desenho e da escrita do nome. Ferreiro e Teberosky (1985) pesquisaram, a partir do referencial teórico piagetiano, o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças de 4 a 6 anos de idade que frequentavam o ambiente escolar e concluíram que este ocorre a partir de hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita e que dependem de situações de conflito cognitivo para serem reelaboradas. Isto significa, por exemplo, que quando um adulto não consegue ler o que a criança escreve de acordo com sua concepção de escrita, este fato pode causar um conflito cognitivo que favoreça ao aluno reelaborar sua hipótese.

As autoras classificaram as hipóteses em pré-silábicas, silábicas e alfabéticas. A pré-silábica corresponde ao período em que a criança ainda não relaciona os sons da fala às representações que faz da escrita, como pareceu ocorrer com os alunos Ana e Renato, que utilizam pseudoletras para escrever. Ainda que Renato escreva seu nome corretamente, o que provavelmente ocorre devido à memorização, sua produção a seguir revela que ainda não associa fala e escrita, porque usa pseudoletras. Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual realizados por autores como Moussatché (1992), Miranda (1999) e Cruz (2004) demonstram que estes alunos desenvolvem hipóteses como os outros alunos, sem deficiência, porém com a tendência a se fixar nos estágios iniciais de desenvolvimento. Crianças que não têm este tipo de deficiência têm mais facilidade em fazer associações espontaneamente e muitas se alfabetizam antes mesmo do ensino formal.

A hipótese silábica corresponde ao início de fonetização da escrita. A criança passa a estabelecer, a princípio, relações de quantidade, com a correspondência termo-a-termo – a escrita começa a apresentar mudanças no eixo quantitativo (representa cada sílaba da palavra falada com um caracter na escrita) e no qualitativo (começa a empregar letras similares para emissões sonoras parecidas).

A hipótese alfabética vai se constituindo gradativamente, e, após uma fase de transição, chamada de silábico-alfabética, a criança passa a escrever da mesma forma que fala, ou seja, com a intenção de representar todos os sons da fala. No caso descrito, vemos que o aluno Kelvin, que escreve seu nome e a palavra “praia” parece ser um exemplo.

Cena Pedagógica 2

Dia 07 de junho de 2010

A turma tem se desenvolvido bem. As atividades em grupo diversificadas têm ajudado ao fortalecimento do sentimento

de coletividade. A cooperação e a solidariedade são características marcantes da turma. Cada aluno busca trazer algo novo para contribuir com os temas trabalhados. Renato está bem adaptado e os demais alunos adoram ajudá-lo, às vezes preciso explicar a diferença entre ajudar e "fazer por ele", que significa "não ajudar". Preciso interferir, porque senão ele assume o lugar de protegido e desiste frente às dificuldades e as outras crianças ficam com a ideia que estão fazendo algo bom. Percebo que ele tende a desistir quando percebe uma dificuldade ou um erro. Este comportamento não é só dele, mas reforçado pelo grupo. Hoje, assistimos ao desenho animado "Família do futuro" e procuramos descobrir o que se "aprende" quando se "erra", qual é a importância da perseverança e da determinação. É mais fácil dizer "eu não sei", do que tentar fazer. A atividade de reescrever a história no bloco foi um sucesso, o resultado coletivo foi fantástico, mas o que me surpreendeu foi a produção individual sobre o retrato da família de cada um. Renato foi quem mais participou. Ele desenhou sua família: mãe, pai, avó e sua irmã mais velha, Tainá. Ao lado de cada desenho ele escreveu o nome de cada um. Abaixo busquei escrever na íntegra parte de nosso diálogo.

Eu - Renato, você poderia me apresentar sua produção?

Renato - Esta é mamãe, papai, vó e Tainá!

Eu - E você, não está aí?

Renato - Não, eu estou aqui.

Eu - Verdade, ... Mas você não poderia fazer o seu "retrato" junto deles?

Sem falar nada ele fez mais um desenho. Pedi que escrevesse o nome de cada um perto de cada desenho. Mais uma vez ele não falou nada e começou logo a escrever mais ou menos assim: sua mãe chama-se Raquel_ ∇ |, seu pai Renato _ | αθ. , sua avó Sonia_ δiiA e sua irmã, Tainá _ TA:NA, e

seu nome RENATO. Pedi que ele lesse cada nome e me mostrasse com seu dedo cada pedaço que lia. Fiquei curiosa com a produção diferente do seu nome e de seu pai, visto que ambos se chamam Renato. No nome do seu pai ele leu: | /Re/ α /na/ θ /to/. No seu nome, ele leu RE /Re/ NA/ /na/ TO /to/. . Indaguei se não haveria semelhança entre o nome dele e de seu pai, ele respondeu que o nome dele era igual ao nome do pai. Perguntei por que estava escrito diferente, ele respondeu que era assim mesmo. Pedi que ele lesse devagar novamente o nome de cada um e prestasse atenção ao som. Ele parou e riu. Seus olhos brilharam. Ele apagou o nome de seu pai e escreveu REATO. Quando ele terminou de escrever ficou bem perto do nome de sua mãe. Pedi que ele apagasse e escrevesse um pouco mais distante para não misturar um como o outro e veio então outra surpresa, ele escreveu R∇u e leu “|RRRaquuuu|”. “. Entusiasmado, ele falou de cada um e principalmente de sua irmã, de quem mostrou gostar muito. Ela brinca de escolinha com ele e ele copia as palavras que ela escreve. Neste momento me recordei que, no início da carreira recorria à cópia como exercício primordial para alfabetizar. Embora a cópia tenha sua função social (por exemplo, a cópia de receitas culinárias) e colabore no aumento do repertório de letras, não é ela quem garante a alfabetização. Há o processo de assimilação nesta atividade, mas não acomodação, pois as crianças não refletem sobre a escrita e não evoluem em suas hipóteses. Eu sorri sozinha com o que estava vivendo naquele momento e lembrei-me da situação que ocorreu na semana passada quando a mãe da Patrícia veio reclamar comigo, pois a filha dela estava “desaprendendo” a escrever, já que ela escrevia seu nome corretamente desde a educação infantil e agora passara a escrever PAIIA. A mãe insinuou se o Renato não estaria influenciando negativamente sua filha, se ele não deveria estar junto com outras pessoas iguais a ele.

Com tranquilidade mostrei o real progresso de sua filha e conversei sobre a igualdade e a diversidade dos alunos, vivência primordial para a aprendizagem de todos. Ela pareceu entender, penso que consegui transmitir segurança para ela. Ganhei uma aliada, mas ela me deu ideia sobre que tema abordar na próxima reunião de pais.

Ferreiro e Teberosky (1985) articularam os conceitos fundamentais piagetianos ao desenvolvimento da linguagem escrita. Estas autoras desenvolveram a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, segundo a qual a criança, em contato com o mundo letrado, desenvolve suas próprias hipóteses sobre a escrita, antes mesmo de ter acesso ao ensino formal da mesma. Desta forma, tal qual na filogênese, recapitulando a história da escrita enquanto invenção da humanidade, a criança passa por diferentes fases na concepção deste sistema de representação, primeiramente diferenciando escrita de desenho, até descobrir a fonetização da escrita, que significa que letras representam sons. A evolução no processo de alfabetização se dá sempre que a criança entra em conflito cognitivo, ou seja, quando compara a leitura e escrita que vê quando alguém lê ou escreve para ela e a escrita tal como pensa que é.

O fato de Renato representar cada sílaba com uma letra e não ter percebido que o nome de seu pai se escrevia exatamente como o seu, evidencia que este processo de fonetização está apenas começando para ele. A mediação da professora se faz no sentido de tornar este processo mais consciente, intencional. Ela faz isso perguntando se não haveria semelhanças entre os nomes e pedindo a ele que os lesse novamente, devagar, prestando atenção ao som. Neste momento, o menino é levado a refletir e percebe que os dois nomes são escritos da mesma forma. A partir desta intervenção, ele também acrescenta novas letras à representação do nome da mãe, e na leitura evidencia a tentativa de corresponder os sons às letras: $R \forall u = "/RRRaquuuu!/"$

O mesmo processo de evolução pode ser percebido no caso da aluna Patrícia. Ela escrevia seu nome corretamente de uma forma mecânica, o que pode ser aprendido bem cedo através da cópia. A partir do momento em que começou a descobrir o valor sonoro das letras, sua escrita passou a representar a forma através da qual consegue perceber e representar os sons do seu nome.

Várias pesquisas têm demonstrado que as crianças com deficiência intelectual são capazes de pensar sobre a escrita e evoluir em suas hipóteses da mesma forma que as outras crianças (CRUZ (2004), MOUSSATCHÉ (1992), MIRANDA (1999)). Há, no entanto, uma maior necessidade de o professor realizar a mediação para entender como o aluno está compreendendo este sistema de representação e provocar o conflito cognitivo nestes alunos, enquanto que crianças que não têm este tipo de deficiência têm mais facilidade em fazer associações espontaneamente e muitas se alfabetizam antes mesmo do ensino formal.

Pessoas com deficiência intelectual possuem um desenvolvimento cognitivo mais lento e pouco dinâmico, marcado pela viscosidade genética (INHELDER, 1971), o

que significa que têm dificuldade de superar etapas de desenvolvimento. Podemos observar que estas crianças são menos curiosas e questionadoras. O professor deve, então, estimular esta curiosidade e favorecer que se tornem mais ativas diante do conhecimento.

Piaget (apud INHELDER, 1971) ressaltou que as pessoas com deficiência intelectual também possuem uma estrutura lógico-matemática, isto é, são capazes de pensar logicamente, embora em nível concreto, ou seja, seu pensamento operatório está subordinado à presença do objeto. Isto não significa, no entanto, que o ensino deva restringir-se a situações concretas, mas, ao contrário, o aluno deve ser incentivado a pensar, a fazer comparações, a argumentar, a resolver problemas, ainda que sejam aparentemente simples.

Mantoan (1989) analisou, em uma pesquisa, o desenvolvimento de um grupo de crianças com deficiência intelectual, participantes de um programa educacional fundamentado na teoria de Piaget. Segundo a autora, o meio educacional, com suas solicitações, é capaz de desencadear o processo de equilíbrio nessas crianças, favorecendo, desta forma, o desenvolvimento cognitivo. O estudo mostrou que esta construção, em termos estruturais, é similar à das pessoas que não possuem a deficiência, confirmando estudos de Inhelder (1971).

Para entender a hipótese do aluno, é preciso questionar, dialogar com ele. Este método é semelhante ao utilizado por Piaget em suas pesquisas, chamado por ele de método clínico. O método clínico consiste em se dialogar livremente com o sujeito, com o objetivo de levá-lo a tomar consciência de suas próprias estratégias mentais.

O diálogo, estratégia relacionada ao método clínico, se torna imprescindível para a compreensão do trabalho do aluno. Através dele, o que poderia ser considerado erro adquire nova significação dentro do contexto simbólico, e de desenvolvimento, do próprio aprendiz. (CRUZ, 2004, p. 108)

Assim, conversando com os alunos, buscando descobrir como cada um deles aprende e fundamentando sua prática com Piaget e com outros autores que foi descobrindo depois, a professora aprendeu não somente com eles, mas também com a turma.

CONCLUINDO

Os primeiros passos na teoria piagetiana para explicar o desenvolvimento cognitivo dirigem-se para os conceitos de organização e adaptação, inseparáveis e interdependentes. Para entender estas afirmações, precisamos considerar que a construção do conhecimento não se dá nem a posteriori, como diziam os empiristas, nem a priori, como afirmavam os racionalistas, mas ele se desenvolve a partir da herança biológica superada pela coordenação de esquemas na interação com o ambiente físico e social.

No caso dos alunos com deficiência intelectual, observamos que, muitas vezes são privados de experiências, tanto escolares quanto em seus ambientes familiares, por desconhecimento ou até mesmo por preconceito, quando se considera, de antemão, que não serão capazes de realizar determinadas atividades. Este fato,

comprovadamente prejudica o desenvolvimento de suas potencialidades.

Por isso, a professora deve considerar o perfil da turma e de cada aluno em particular para estabelecer os objetivos pedagógicos e a avaliação da proposta em seu planejamento. A atividade não deve ser considerada como um fato isolado, quanto mais articulada e reflexo da construção coletiva, melhor.

Quando a professora coleta dados sobre a história de cada aluno, seu perfil pedagógico e seu nível de desenvolvimento ela se alimenta de informações para seu planejamento. Ela pode fazer isto na construção de um portfólio e de registro de atividades educacionais. O primeiro pode compor os documentos sobre a vida pedagógica do aluno complementando os relatórios e o próprio histórico escolar. O segundo pode contribuir para aproximar a família do trabalho desenvolvido na escola, assim como fortalecer o autoconhecimento do aluno.

A diversidade dos alunos deve ser respeitada e considerada como um fator próprio do cotidiano escolar. Necessidades educacionais especiais não significam impedimento, mas atenção aos apoios e adaptações indicados para os alunos em sua caminhada escolar. Além disso, crianças que não possuem necessidades especiais também têm suas características e estilos próprios de aprender.

Dentro dos princípios da educação inclusiva, a deficiência deixa de ser vista como um estigma inerente ao indivíduo, passando a ser entendida como um modo de funcionamento próprio, enfatizando, também, a influência do ambiente neste processo (CRUZ, 2004, p.29).

A sala de aula inclusiva deve ser fundamentada com teorias que ajudem o professor a compreender o processo de aprendizagem, a fim de jamais dissociá-lo do ensino. Piaget é apenas um dos teóricos que buscou respostas para a pergunta “como se aprende?”, fundamental para quem abraçou a arte e o ofício de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, M. L. R. M. da. *Lentes Digitais. A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental*. Dissertação de mestrado. RJ: UERJ, 2004.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

INHELDER, B. *El diagnostico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1971.

MARQUES, V. ABREU, J. *Portfólio na educação inclusiva: um instrumento pedagógico junto ao aluno com deficiência intelectual*. IV SIMPED. Resende. Setembro de 2009.

MARQUES, V. *Rupturas epistemológicas e psicologia: a importância do olhar fluido*. Tese de Doutorado em Psicologia. UFRRJ: Rio de Janeiro, 2005.

MIRANDA, C. *O que dizem as letras? O início do processo de aquisição da linguagem escrita em portadores de deficiência mental*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

MOUSSATCHÉ, A. H. *Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de síndrome de Down*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

A SALA DE RECURSOS NO APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil³³

Hilce Aguiar Melo³⁴

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o ano de 2006, o Ministério da Educação/MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial/SEEsp, vem acentuando na política de inclusão educacional ações que contemplam a organização de Salas de Recursos como espaços pedagógicos a serem implementados para favorecer o acesso e permanência de alunos com deficiência na rede de ensino regular. Para tanto, pressupõe a transformação do ensino regular e da educação especial. Este entendimento, que ainda revela fragilidade no âmbito nacional, amplia-se a partir do ano de 2007, por intermédio de documentos oficiais que preconizam as diretrizes e ações que reorganizam os serviços especializados da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado/AEE, proposto pelo Ministério de Educação (2007, p.46), que entende a educação inclusiva, como sendo oferecida em:

(...) contextos educacionais inclusivos que preparam os alunos para a cidadania e visam ao seu pleno desenvolvimento humano, como quer a Constituição Federal (Art. 205); as crianças e adolescentes com deficiências não precisam e não devem estar fora das turmas comuns das escolas de ensino regular de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, frequentando classes e escolas especiais.

Também se percebe no conteúdo desses documentos uma tendência de reduzir o foco de atuação da modalidade em referência, devendo essa se voltar principalmente para o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais. No atual contexto da política de inclusão escolar no Brasil, uma Sala de Recursos é também denominada como sendo Multifuncional, pelo fato de agregar em sua organização espacial, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento a ser disponibilizado aos alunos que apresentam diferentes deficiências, transtornos de desenvolvimento ou ainda com altas habilidades. No entanto, a organização temporal indicará via cronogramas e horários, os períodos e tempos de permanência conforme as demandas pedagógicas dos sujeitos, visando ao acesso curricular. Ainda em relação à configuração espacial, convém destacar sua organização em momentos diferenciados

³³ Trabalho originalmente apresentado em San José, Costa Rica 2010, no VI Encuentro Internacional de Inclusión Educativa da Red Internacional de Investigadores en Inclusión Educativa.

³⁴ Graduada em História, Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora assistente do Departamento de Educação II, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial/Programa de Pós-Graduação (UFMA).

para realizar trabalhos nas áreas da deficiência intelectual, surdez e deficiência auditiva, cegueira ou deficiência visual, deficiência física. No âmbito do Governo Federal essa é uma realidade em construção, em ação compartilhada com os Estados e Municípios por meio do 'Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade', que tem entre os seus objetivos, o apoio à inclusão nas redes públicas de ensino.

Dessa forma, do ponto de vista de sua natureza, essa sala, recebe maior ênfase ao ser pensada como espaço:

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 limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento (GOMES, 2007, p.26).

Do ponto de vista conceitual mais complexo, tomando-se como referência conhecimentos teórico-metodológicos necessários para que a Sala de Recursos funcione como apoio educacional no acesso curricular de alunos com deficiência, é possível perceber que os documentos oficiais apresentam orientações superficiais quanto ao seu funcionamento, pouco contribuindo para que os profissionais da área a compreendam e, assim possam intervir na problemática que a justifica, ou seja, como apoio no acesso curricular de alunos com deficiência intelectual. Pois, conforme expressa Gomes (2005, p.27), referindo-se às barreiras e especificidades para aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual:

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem e como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem.

O entendimento acima destacado reforça a compreensão de sala de recursos, onde a dinâmica pedagógica para alunos (as) com déficits cognitivos não deve prescindir de fundamentos teóricos e metodológicos pautados em estudiosos como Vigotski, Leontiev, Luria, cuja abordagem sócio-cultural, oferece significativas e fundamentais contribuições relativas ao desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual. Em instância de contribuição metodológica para o trabalho pedagógico desenvolvido na referida sala, mas sem perder de vista a concepção de sujeito da

abordagem histórico-cultural, são citados estudiosos como Howard Gardner com a Teoria das Inteligências Múltiplas, Feuerstein com a Teoria da Modificabilidade cognitiva, e outros, considerando o entendimento de que é o(a) aluno(a) quem dá as pistas do caminho a ser percorrido para a sua aprendizagem. Neste sentido estamos falando de processos metodológicos e não de heresias epistemológicas ou equívocos teóricos.

Soma-se à problemática evidenciada, um delicado direcionamento do governo federal que pressupõe um profissional generalista para trabalhar com especificidades bem distintas para a aprendizagem, como as que envolvem as áreas da surdez, visual, e deficiência intelectual, principalmente. Tal posicionamento revela-se contraditório. Este não poderá se configurar na verdade, como uma nova forma de exclusão, tendo em vista que dificilmente é possível se encontrar um profissional que reúna conhecimentos aprofundados de todas estas áreas? E ainda, mesmo que isto ocorra não seria também excludente a negação ao profissional e ao (à) aluno (a), das condições possíveis para o aprofundamento teórico e metodológico necessários na mediação pedagógica sob uma perspectiva desfragmentada?

Segundo Mantoan (1998, p.103), uma das coordenadoras do Projeto de aperfeiçoamento de professores (as) dos municípios-pólo do “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade” em atendimento educacional especializado, a escola deve ter um espaço determinado para estímulos das funções cognitivas deficitárias de alunos (as) com deficiência intelectual. E nesta perspectiva, contribui para ampliar a compreensão sobre a função do espaço sala de recursos, afirmando-o diferente das propostas profissionais clínicas:

O exercício dessa mobilidade na escola difere do que se prescreve para atendimentos clínicos, pois o treino das funções cognitivas deficitárias não tem um fim em si mesmo, nas salas de aula. A atualização das habilidades intelectuais alternativas dos alunos com deficiência mental decorre de uma prática de ensino que mobiliza o sujeito a pensar, a descobrir e a criar, para alcançar seus objetivos. Em outras palavras, o desenvolvimento de habilidades intelectuais alternativas e a mediação para estimular o subfuncionamento mental no meio escolar acontecem quando os alunos estão inseridos em um meio escolar livre de imposições e de tensões sociais, afetivas e intelectuais.

Uma percepção da distância entre o significado e o sentido proposto pela sala de recursos, no contexto da educação inclusiva, revela-se no âmbito de pesquisa que se realizou envolvendo, a SEMED/ São Luís – MA como realidade objetiva. Entre os seus profissionais, comportamentos sutis podem demonstrar a incompreensão deste espaço. Por exemplo, no fato de uma diretora dirigir-se à professora da sala de recursos, solicitando que a mesma substitua outra professora que faltou no ensino regular. Por não compreender a função da referida sala, ainda justifica: “Você quase não tem alunos!”. Este quadro, de maneira bem concreta e próxima da realidade pesquisada, pode revelar uma visão de mundo, visão preconceituosa, de discriminação e de

descaso em relação aos objetivos desta sala para alunos (as) que a frequentam. Tem-se, portanto, um quadro que somado a outros, em meio aos embates de posturas e de concepções na rede, refletirá as contradições da nova estrutura organizacional da SEMED (desde 2003), provocando desta forma uma espécie de fratura em sua perspectiva inclusiva de educação.

O principal diferencial da sala de recursos refere-se ao apoio pedagógico de caráter complementar³⁵. Nela, alunos e alunas são estimulados (as) em suas funções cognitivas e na aquisição de habilidades básicas para o acesso ao currículo regular. A título de exemplo, neste espaço devem ser priorizadas situações pedagógicas, onde alunos (as) com deficiência intelectual, que, por exemplo, apresentam dificuldades para elaborar e fixar imagens mentais; estabelecer relações, comparações; generalizar aprendizagens e realizar abstração do conteúdo trabalhado, terão experiências que os levarão a um movimento psíquico. Para esta questão, ainda Mantoan (1998, p.103) chama a atenção para a impropriedade das práticas pedagógicas mecânicas, quando se refere fundamentalmente ao sujeito com deficiência intelectual, evidenciando:

Além dos problemas de generalização das aprendizagens, as pessoas com deficiência mental revelam um subfuncionamento da memória. As estratégias mnemônicas dependem da capacidade de retenção e esta é estimulada por repetição, imagem mental, categorizações e outras. A memória é uma habilidade intelectual que pode ser melhorada nas pessoas com deficiência, mas não deve ser exercitada mecanicamente. As intervenções que fazem uso de estratégias envolvendo a retenção e demais capacidades necessárias para a lembrança e a reconstituição de fatos e objetos são as mais indicadas, e, embora não se consiga nos casos mais graves um grande aproveitamento dessa faculdade intelectual, reter fatos é básico nos comportamentos autônomos mais elementares.

Concebida como espaço de apoio à inclusão escolar de alunos (as) com deficiência, “Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”. GOMES (2007, p. 22).

Mas, se a sala de recursos não se constitui num espaço de reforço escolar no sentido de aproximar o (a) aluno (a) com deficiência intelectual do nível de sua turma, fazendo-o (a) acompanhá-la, como o (a) professor (a) do ensino regular dará conta de ensiná-lo (a)? Este é seguramente um dos eixos que situam a grande problemática da inclusão escolar para todo (a) aluno (a) que se desvie de um ritmo pedagógico ditador, onde a prioridade no ensino não é do sujeito, mas da “grade curricular”. Esta se constitui barreira de várias ordens: teórico-metodológica, pedagógica, política... e com muitas perspectivas de análise.

³⁵ A sala de recursos tem caráter suplementar para alunos (as) com funções cognitivas superior a média. Seu funcionamento para estas diferentes realidades deve se dar em espaços distintos.

Tratando-se das questões referentes às dificuldades de aprendizagem, especificamente daquelas que se fundam a partir de prejuízos nas funções cognitivas, tem-se na teoria da modificabilidade cognitiva de Feuerstein, uma aliada na contribuição para os estímulos de tais funções. Ao refletir sobre estas questões, este teórico aumenta a ênfase na responsabilidade da escola enquanto promotora de aprendizagens. É o que se constata por meio de Gomes (2002 p. 134) referindo-se ao mesmo:

Para se ter uma ideia das implicações educacionais práticas, sua teoria define a dificuldade escolar como um sintoma, um sinal que denuncia uma aprendizagem mediada ineficaz e a presença circunstancial de funções cognitivas deficientes que emperram a aquisição adequada de novos conteúdos por meio da construção do conhecimento.

A reflexão anterior apresenta-se como um possível ponto de estrangulamento existente entre a práxis da própria universidade e a educação básica pública. Na perspectiva deste entendimento sobram algumas interpretações que surgem das próprias experiências na relação com a educação básica municipal, sintetizadas pelo discurso reprodutivo de muitos (as) que vêm destas instituições: “nós não estamos preparados para trabalhar com estes (as) alunos (as)”. Para Müller e Glat (1999, p. 36):

Não resta dúvida que a capacitação do professor do ensino especial (aliás, do professor de modo geral), seja em termos de sua formação inicial, seja em termos de capacitação continuada, deixa muito a desejar. Em recente pesquisa, Carvalho (1996) constatou que são poucos os cursos de formação de professores no Brasil que incluem disciplinas ou apresentam conteúdos sobre alunos portadores de necessidades educativas especiais em seus programas. Esta autora concluiu que em sua maioria, os professores estão despreparados para lidar com alunos especiais, e ressalta a necessidade de reformulação dos atuais programas de formação de professores, bem como de capacitação dos professores já atuantes nas escolas para que estes possam ir, paulatinamente construindo uma ação pedagógica capaz de dar conta de clientela tão distintas.

Sabe-se que no processo de escolarização formal uma das principais características do conhecimento ao longo de sua distribuição nas séries, ciclos, etapas ou unidades é o aumento de sua complexidade numa relação sucessiva. Neste aspecto, é pertinente colocar em discussão a postura massificada no ensino regular de priorizar conteúdos, em detrimento da situação ou das possibilidades de aprendizagem dos sujeitos. Portanto, há que se ressignificar a prática escolar, atribuindo aos conteúdos nela trabalhados, uma posição que amplie nos (as) alunos (as), as possibilidades de transcender³⁶ do campo de um aprendizado específico momentâneo, estendendo o novo conhecimento para outras situações que ultrapassem o tempo e o espaço

³⁶ Segundo a Teoria da Modificabilidade cognitiva de Feuerstein, transcender é uma ação de transferência, a qual se demonstra na capacidade que os indivíduos têm de compreender determinada situação ou objeto e extrapolar esse aprendizado para outras situações nas quais o processo aprendido pode ser aplicado novamente (GOMES, 2002, p. 92).

provisoriamente vividos na escola. No reforço deste indispensável posicionamento que deve alicerçar a inclusão escolar, recorre-se a Gomes (2002, p.93) ao citar Gardner com resultados de pesquisas:

[...] que comprovam a incapacidade de estudantes americanos em generalizar seus conhecimentos. Algumas pesquisas, por exemplo, estudaram a capacidade de estudantes de física de universidades americanas em realizar exercícios um pouco diferentes daqueles que lhes eram comumente apresentados na faculdade, mas, com o mesmo princípio ou conceito que haviam aprendido em seu curso: os resultados foram bastante insatisfatórios. Vários preconceitos, ou crenças destituídas de um valor lógico, foram constatados nas respostas da maioria dos alunos, mostrando que os estudantes tinham pouco domínio dos conceitos lógicos (Clemente, 1982; Clement, 1983). Aliás, tais resultados levaram o próprio Gardner (1994) a fazer uma forte crítica ao sistema educacional que, segundo ele, **deveria propiciar a “compreensão genuína” do aluno ou, em nossos termos, propiciar a transcendência de um conhecimento para vários contextos que não apenas o contexto concreto específico vivido.** (Grifos nossos).

Uma ilustração do contexto da realidade anteriormente apresentada pode ser verificada na área das ciências naturais, com o ensino do conteúdo “estados físicos da água” (2ª, 3ª série...), e numa etapa mais adiantada do processo de escolarização (8ª série), ensinar-se este mesmo conhecimento na forma de escalas termométricas. Porventura a diferença básica nestes e demais conteúdos, que vão sendo desenvolvidos ao longo da escolarização dos (as) alunos (as), não está situada em seu nível de complexidade? Acredita-se que nesta simples reflexão caberiam inúmeras indagações quanto às formas radicais e homogêneas de compreender e de organizar o currículo escolar, cujos prejuízos tem se manifestado sob forma de evasão, repetência, dificuldades para aprendizagem, estigmas dos sujeitos com deficiências e fundamentalmente num (des)contexto do conhecimento trabalhado para a práxis humana. Em conformidade com Müller e Glat (1999, p. 37), autoras anteriormente citadas:

[...] uma formação em serviço adequada deve proporcionar ao professor conhecimentos amplos que o permitam planejar, executar e avaliar situações de ensino que atendam às necessidades específicas de seus alunos. Quando estes são portadores de deficiências, as situações de ensino demandam criterioso uso de recursos especiais e adaptações individuais. O professor, portanto, além de estar preparado para realizar tais adaptações, deve ter também uma compreensão interdisciplinar acerca de sua problemática.

escolar.

Seguindo uma perspectiva de escola inclusiva, segundo as orientações do Ministério de Educação que aprova o Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 10.172/01, a SEMED (2004, p.11) resolve “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 07 a 14 anos”.

Neste contexto, a rede municipal de ensino de São Luís optou pela estruturação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos, organizando-o em Ciclo de Alfabetização e séries, inicialmente, para progressivamente ir extinguindo o modelo escolar seriado. Desta forma, a organização da SEMED em ciclos (2005 p. 24) se dá sob uma perspectiva:

Essa ampliação abre a perspectiva para se repensar a estrutura seriada na escola e gradualmente, implementar o sistema de ciclo de formação, em todo o ensino fundamental, cujas premissas básicas, dentre outras, **destaca-se o respeito ao desenvolvimento e ao ritmo próprio de cada criança** favorecendo ainda um maior tempo de estudo para que se possam construir aprendizagens significativas. (Grifos nossos).

Diante do que se apresentou até então quanto à organização político-pedagógica da SEMED, tencionou-se apreender da materialização desta realidade, na escola observada, a viabilidade do acesso dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual ao currículo regular, articulando como ponto de partida para as análises a prática pedagógica desenvolvida na sala de recursos.

O destaque feito para a organização pedagógica da SEMED em ciclos tem convergência com o objeto da pesquisa, na medida em que esta instituição vem anunciando tal modelo segundo uma proposta político-pedagógica de respeito ao desenvolvimento de cada criança, conforme suas características para aprendizagem. Neste sentido, ao se conceber a sala de recursos como lugar de apoio no acesso de alunos (as) com deficiência intelectual, entende-se que, se a organização escolar cíclica se efetivar na rede em referência, conforme sua proposta, certamente, o trabalho desenvolvido nas salas de recursos, encontrará melhor espaço de articulação com o ensino regular. Como consequência disto, acredita-se, serão ampliadas as condições para o acesso curricular dos (as) alunos (as) sinalizados, haja vista alguns princípios filosóficos e pedagógicos norteadores deste novo modelo de organização escolar nesta Secretaria de Educação. Neste contexto, a SEMED (2006), citando Vasconcelos, defende que,

A formação inicial de crianças de 6 a 8 anos de idade em ciclos de aprendizagem exige da rede e em particular dos educadores, uma nova reestrutura dos espaços educativos e do currículo, pois o Ciclo é uma maneira de organizar a escola que privilegia a continuidade da trajetória escolar do aluno, o fluxo da experiência respeitando seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (interesse, características, ritmo, histórias de vida, etc) e com elas

As reflexões até então apresentadas tiveram a convicta pretensão de convergir para a realidade do acesso curricular de alunos (as) com deficiência intelectual no âmbito da SEMED. Desta perspectiva, considerou-se a qualidade pedagógica específica à sala de recursos, foco dialógico entre esta, e a sala regular. Portanto, esta pesquisa pretendeu incidir diretamente sobre os fundamentos teórico-metodológicos identificados no espaço investigado, por meio das práticas realizadas com os (as) alunos (as) sinalizados (as).

Assim, as análises do contexto pedagógico da sala de recursos convergiram para as questões relacionadas ao diferencial da referida sala no contexto da educação inclusiva, tendo como referência a investigação da dinâmica deste atendimento. Considerou-se como eixo transversal neste processo a estrutura organizacional deste espaço, bem como sua relação com a proposta político-pedagógica da rede de ensino.

A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA SEMED/SÃO LUÍS/MA PARA O ACESSO DO (A) ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO CURRÍCULO DO ENSINO REGULAR

A Secretaria de Educação encontra-se em visível processo de transformação, cuja ênfase se dá por sua nova cultura organizacional por meio do Programa São Luís te quero lendo e escrevendo. Conforme já se pontuou anteriormente, o citado Programa configurou-se diretor das ações pedagógicas desta instituição. Assim mesmo sem citá-lo sob a forma de seus objetivos estruturais, é pertinente recorrer ao documento preliminar da Proposta Curricular, SEMED (2004) que norteia as ações da rede de ensino, segundo este programa, esclarecendo:

Desde o ano de 2002, a SEMED vem realizando a formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores da rede, contando com a participação dos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas municipais, buscando aprimorar os conhecimentos formativos dos profissionais da rede, contribuindo para que a qualidade e a autonomia nas escolas sejam fortalecidas.

Desta forma, no âmbito deste Programa, tem-se verificado que as ações de formação para gestores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as) e professores (as), têm sido consideradas carro chefe no sentido de promover significativas mudanças nesta Secretaria de Educação. E desta perspectiva de trabalho, vem reestruturando de seriada para cíclica, sua forma de organização espaço-temporal nas escolas. Na convergência para o foco deste trabalho, chama-se atenção para tais mudanças, no que se refere ao acesso escolar dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual, sob a perspectiva de responder à seguinte indagação: De que maneira este modelo de organização escolar tem implicado em mudanças significativas para o acesso do (a) aluno (a) com deficiência intelectual ao currículo escolar regular? Na tentativa de refletir sobre esta questão, decidiu-se conduzir as análises partindo-se da prática realizada na sala de recursos com estes (as) alunos (as), aproximando-a da Proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos (2005) e de sua materialização no contexto

interagindo, pautado num projeto coletivo e alterando o “processo de aprendizagem e desenvolvimento (questão do tempo), na socialização e vínculo grupal (questão do agrupamento dos alunos), e ainda no núcleo da organização curricular e do vínculo pedagógico (questão dos conteúdos)”.

Não se constitui objetivo deste trabalho a defesa desta ou daquela forma de organização espaço-temporal escolar. Mas pretende-se sublinhar que “essa defesa” da rede para a escola em ciclos, sugere um maior compromisso político com aqueles (as) alunos (as) cuja maneira de aprender dificilmente tem se compatibilizado com as formas teóricas e metodológicas de ensino. Desta forma, se nesse formato a escola de fato, converter saberes e práticas ainda hegemônicos que tem de currículo, de avaliação, temporalidade e de desenvolvimento para aprendizagem, por exemplo, o caráter de complementaridade sob o qual se define a sala de recursos para os (as) alunos (as) em referência, será melhor aproveitado em relação ao contexto de ensino regular. Conforme Takemoto³⁷ (2006) prefacia em instrumento de orientações gerais sobre a estrutura organizativa do Ciclo de alfabetização - caderno do professor,

[...] para se realizarem e permitirem que a evolução aconteça, os ciclos se apóiam em um conjunto de fatos, de ações, de obras que se sucedem em um determinado tempo. Assim é, também, nas relações de ensino e aprendizagem, seja entre adultos ou entre adultos e crianças. É preciso que se respeite o tempo, e que, ao respeitá-lo, as nossas ações sejam adequadas para que a evolução aconteça no tempo necessário para que cada criança, de acordo com suas necessidades, possa evoluir, como aluno e como ser humano.

CARACTERIZAÇÃO DA “UEB PROFESSOR JOSÉ GASPAR SOEIRO”

A “UEB Professor José Gaspar Soeiro” é uma escola considerada de médio porte. É conveniente informar ainda sobre o público atendido na escola, que 15% de suas adolescentes, já são mães com idade entre 13 e 16 anos, e que 30% já se envolveu com algum tipo de droga.

Em relação à estrutura física da escola, percebe-se que está dividida em dois prédios. Um onde funciona o atendimento em nível de Educação Infantil, voltada para creche e pré-escola. O outro prédio, onde está localizada a sala de recursos, agrega o nível fundamental com o 1º ciclo de alfabetização, constituído pelas etapas I, II, III, além da outras séries que vão do 2º ao 9º ano. Isto porque, conforme se explicitou anteriormente, a rede encontra-se em processo progressivo de organização escolar em ciclos de aprendizagem.

Os dois prédios encontram-se em condições de iluminação e ventilação

³⁷ Diretor Geral da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação.

razoáveis. Algumas dependências são claras e arejadas, outras precisam de providências que minimizem tal situação de desconforto. A falta de água na escola não é frequente, mas às vezes ocorre.

Os espaços constituintes na escola e disponíveis para o atendimento ao ensino fundamental em três turnos, são uma quadra, pouco explorada, inclusive pedagogicamente, para atividades curriculares, uma biblioteca, uma sala de professores (as), sala da direção, secretaria, cozinha, pátio coberto, depósito, almoxarifado, um salão onde funciona o refeitório.

Conta ainda, com os seguintes recursos humanos: 03 diretores (as) com formação em pedagogia, 70 professores (as) com formação em magistério superior, 07 administrativos (as) com ensino médio, operacionais com ensino fundamental, vigias com ensino fundamental e 03 coordenadoras pedagógicas com formação em nível superior, que atende cada uma em seu turno.

As instalações elétricas e sanitárias estão em boas condições de uso, mas percebeu-se falta de cuidado na conservação de limpeza e higiene. O banheiro para pessoa com deficiência física é separado dos de gênero masculino e dos de gênero feminino. A escola dispõe de 10 banheiros distribuídos em vários locais.

A parte externa da escola apresenta uma área mediana favorável para organizá-la de forma que permita melhores possibilidades em seu funcionamento. Quanto à organização dinâmica da escola, observou-se alguns detalhes que podem influenciar negativamente no aproveitamento pedagógico dos (as) alunos (as). Durante o período da pesquisa de campo, percebeu-se a inexistência de recreio. Aliás, esta tem sido uma realidade observada em algumas escolas da rede por diferentes justificativas. No caso da escola onde se deu a pesquisa, os alunos (as) têm apenas um intervalo para irem ao refeitório (com poucas mesas e cadeiras) buscar o lanche. Este movimento se dá por turma. E outra turma, só é chamada, quando a anterior já está retornando à sala de aula. Tem um funcionário administrativo que se encarrega desta tarefa à medida que a fila do refeitório vai diminuindo. Há alguns (as) que voltam e lancham na sala, outros (as), ficam por ali o tempo suficiente para concluírem seu lanche. Em seguida são logo conduzidos (as) para a sala. Em relação a esta organização, observa-se, que não é tanto uma consequência da estrutura física da escola, mas da estrutura organizacional de sua gestão e coordenação pedagógica, o que em si, envolve concepções de ensino e aprendizagem.

Considerando o contexto de observação objeto desta pesquisa, acredita-se na importância de se trazer a lume, referência de cunho metodológico da Proposta Pedagógica da escola (2007), em vistas de se convergir para as análises que serão feitas quanto a prática pedagógica realizada na sala de recursos da escola. Conforme entendimento neste documento:

Usaremos estratégias pedagógicas como instrumento de conscientização sobre a importância dessa proposta curricular pedagógica para nosso ponto de partida, **objetivando conscientizar a todos para a realidade educacional inclusiva em todos os aspectos**, para juntos ingressarmos em direção a um ambiente escolar saudável e principalmente direcionar o nosso trabalho, visando assim

um desenvolvimento de aprendizagem significativo, onde aconteça de fato o ensino-aprendizado do educando (Grifos nossos).

A observação da referida organização da escola pesquisada, ofereceu subsídios que em correspondência ao trabalho realizado na sala de recursos, a sua proposta pedagógica e às diretrizes da SEMED, trouxeram uma síntese do que tem se realizado na sala de recursos desta rede de ensino, que vem pontuando em suas propostas político-administrativas o acesso escolar com qualidade, de todos (as) os (as) alunos (as), como direito e como meta a ser alcançada por meio do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”.

CONCEPÇÃO DE SALA DE RECURSOS NO ÂMBITO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Na intenção de desvelar o caráter de convergência ou de reflexo das políticas públicas, das práticas e dos saberes em construção na sociedade para o espaço estudado, destaca-se o Projeto Político Pedagógico como um dos focos de atenção quanto à concepção da sala de recursos.

No âmbito específico da referida escola onde se desenvolveu a pesquisa, os sujeitos participantes das entrevistas tentaram manifestar a compreensão do espaço em evidência por meio do que apreenderam do documento que consta no Projeto Político Pedagógico da mesma. Neste sentido, percebeu-se na fala do Diretor que “a sala de recursos consiste em espaço físico e pedagógico com a finalidade de apoiar no acesso de alunos com necessidades especiais ao currículo da sala regular”. Destacou ainda, uma concepção alfabetizadora para a sala em destaque. Nas falas dos outros profissionais entrevistados, não foi possível identificar alguma compreensão quanto ao funcionamento da sala de recursos em nível de Projeto Pedagógico. Esta situação teve justificativa nas próprias declarações destes sujeitos. Uns, demonstrando desconhecimento quanto ao conteúdo do documento; outros, destacando que no tocante ao espaço em evidência, o Projeto Político Pedagógico da escola ainda não oferece um reconhecimento nem pedagógico, nem político. Nas palavras do próprio Diretor,

[...] Trabalhamos com quase três mil pessoas, isso tem influenciado para que elementos do projeto como é o caso da relação sala de recursos com toda a comunidade, ainda não tenha sido amplamente conhecida, amplamente digerida pedagogicamente. Porém, é pensamento nosso, trabalhar isso da seguinte maneira: mostrar que há uma dimensão pedagógica no que se refere a sala de recursos para todos os elementos da escola... todos no chão da escola devem compreender que a relação da sala de recursos com os demais atores da escola, deve ser uma relação de intimidade, natural, uma relação de proximidade que ainda não está acontecendo... nosso Projeto é recém nascido, mas

entendo que é uma necessidade premente, estamos trabalhando para que isso seja revisto, para que seja revertido.

Ainda sobre a concepção da sala em referência no âmbito do Projeto Político da escola pesquisada, foi possível capturar por meio das expressões da professora da sala de recursos e da sala de ensino regular, que para alguns (as) profissionais da escola, responsáveis e pais de alunos (as), se trata de um espaço indiferente no contexto escolar, para outros (as), um lugar de apoio pedagógico, mas, desconhecido quanto as suas características e objetivos funcionais. Assim, a primeira, ao admitir não conhecer o referido documento, expressou “que deve ter lá alguma coisa, pelo fato de ter sido inaugurada esta sala de recursos”. A outra afirmou categoricamente não saber nem mesmo se o referido Projeto foi concluído. E quanto ao trabalho desenvolvido na sala de recursos, demonstrou não conhecê-lo, afirmando,

[...] eu não tenho muito que falar da sala de recursos, até porque até onde eu sei, essa minha aluna, ela está com poucos dias que frequenta a sala de recursos e ainda não surtiu muito efeito na minha sala, com essa minha aluna, muito assim, muito vago... e essa sala eu também não sei que tipo de trabalho é desenvolvido... Eu não sei como é o trabalho da professora da sala de recursos. Até onde eu sei, é o que outros profissionais que têm alunos nessa sala, que conversam comigo e me perguntam como é que está indo a minha aluna, porque segundo eles tem muita reclamação, que ia ter algumas desistências...Então, sinceramente eu não tenho muito que falar... por não conhecer o trabalho da professora que está lá e nem saber qual é realmente a proposta da sala de recursos.

Contudo, quando se obteve as informações da coordenadora pedagógica, verificou-se a preocupação desta, com a omissão do documento em relação ao espaço sinalizado. Apresentou, portanto, a seguinte justificativa:

Com relação à sala de recursos, o Projeto Político Pedagógico da escola, não contempla muita coisa, primeiro porque nós não tínhamos ainda essa sala constituída enquanto sala de recursos. Ela **era pensada para que funcionasse**, mas até o presente momento ela não funcionava. Ela começou a funcionar realmente, a partir de junho, porque **a professora que estava no início do ano, teve certos problemas, disse que ela não se sentia preparada pra ficar na sala, então ela pediu para sair da sala...**Agora em agosto sim, ela está funcionando. Então nós não temos muita coisa a contemplar. O que a gente pode estar fazendo é uma adaptação, incluindo isso no Projeto Político... Colocando lá como funciona e isso a gente vai

estar construindo prá gente já estar no ano que vem, com uma referência melhor para essa sala de recursos (Grifos nossos).

A partir da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, observou-se um detalhe significativo quanto ao processo de implantação da sala de recursos no espaço da pesquisa. Diz respeito à constatação de que esta sala de apoio, já existia, antes da conclusão da Proposta Pedagógica da escola, uma vez que “funcionou” de alguma forma, se forem consideradas as informações coletadas com o profissional em alusão, e a data (junho/2007), registrada na referida Proposta por ocasião de sua divulgação.

Partindo do que se pontuou anteriormente, é possível fazer uma avaliação quanto à gênese da sala de recursos na referida escola, mas não só dela. É um lugar, cujas demandas pedagógicas pautadas nas Diretrizes de Educação Nacional e na concreticidade comportamental dos sujeitos que a integram, reivindicam conhecimentos de homem e de sociedade inversos aos da prática homogeneizadora de ensino. Portanto, tanto pelo diferencial da sala em relação à do ensino regular, quanto pela ênfase dada sob respaldo científico nos processos de mediação psíquica com alunos (as) que apresentam deficiência intelectual, recaem sobre os profissionais que constituem o âmbito escolar, sérias responsabilidades. Desvelam-se desta forma, suas fragilidades na condução de processos pedagógicos livres de correntes deterministas. Sob essa perspectiva de análise, parece “compreensível” a tentativa de ocultamento de tal realidade por meio de certas justificativas que soam como uma forma de prorrogar a não existência deste espaço, apesar das leis que o garantem. Concorde-se com a ideia de Marques ao demonstrar a inabilidade da escola em relação ao seu contingente de alunos (as), ao fazer referência a isto por meio do pensamento de alguns autores (2001, p. 16, 17):

Herdeiros do mesmo legado educacional e oriundos das mesmas instituições formadoras de recursos humanos para a educação, os professores dos alunos com deficiência experimentam dificuldades similares às enfrentadas por seus colegas de profissão, independente da clientela com a qual trabalham. Tiveram uma formação calcada no reprodutivismo e na mera transmissão do conhecimento (Mantoan, sd., Bereohff, 1994; Bueno, 1994; Masini, 1994; Nunes e Ferreira, 1994); recebem parcos salários e são desvalorizados profissionalmente, muito embora sejam reconhecidos como abnegados guardiões de “crianças-problemas” (Mazzotta, 1993; Fonseca, 1995; Carvalho, 1997); sofrem da falta de oportunidades de se reciclarem, devido principalmente a precariedade da política de capacitação docente, tornando-se, muitas vezes, importantes veículos de difusão e de manutenção da ideologia da classe dominante, à qual, em geral, não pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o ato de aprender no contexto escolar, não se reduz na relação professor(a)-aluno(a), mas se reconhece, é nesta que se dá seu ponto culminante, parecendo por vezes, ser o (a) professor (a) ou o (a) aluno (a), únicos (as) responsáveis pelos fracassos na aprendizagem destes (as) últimos (as). No entanto, destaca-se o Projeto Político Pedagógico como um dos focos de atenção quanto à concepção da sala de recursos existente no contexto da pesquisa.

Conforme se constatou a partir dos dados coletados por meio dos instrumentos de investigação na pesquisa, enfaticamente as entrevistas realizadas com profissionais que atuam na escola – diretor, coordenadora pedagógica, professora de ensino regular, professora da sala de recursos - no contexto da pesquisa, é visível o distanciamento entre a concepção de sala de recursos prevista na Política Nacional de Educação Especial/2008 e a concepção subjacente a práxis dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar para o acesso de alunos com deficiência intelectual na escola pesquisada.

Da relação entre sala de recursos, sala de ensino regular e as contribuições daquela no acesso ao currículo escolar, não se observaram por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa concepção de sala de recursos que implique no alcance dos principais objetivos desta sala previstos pela política macro em nosso país. Quais sejam: estimular as áreas psíquicas deficitárias de alunos (as) com deficiência intelectual sob princípios que considerem como foco de avaliação e planejamento as características scio-culturais do (a) referido (a) aluno (a).

No âmbito dos saberes e práticas escolares desenvolvidos na “Unidade de Educação Básica Gaspar Soeiro” reproduz-se o mesmo desconhecimento da importância da sala de recursos verificado no âmbito do projeto político pedagógico da mesma. Assim, apresenta-se uma sutil realidade que intensifica a banalização da sala de recursos no âmbito desta escola, considerada como apêndice e visivelmente descontextualizada das relações que ali se estabelecem e fundamentalmente da concepção de sala de recursos na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FÁVERO, E. A. et al. *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007.

GOMES, A. L. L.V. et al. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007, p.26.

GOMES, C. M. A.. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GOMES, W. O.. *Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental*. 174f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2005.

MANTOAN, M. T. É. *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Cadernos cedes 46: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. 1998, p. 93 – 107.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Editora UFJF, 2001.

MÜLLER, T. M. P; GLAT, R. *Questões atuais em educação especial: uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999, V.4.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. *I Fórum Municipal de Educação de São Luís. Prefeitura, comunidade, escola e família, juntos construindo uma cidade que educa e aprende*. São Luís, 2004.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. *Manual de avaliação externa das escolas e equipes escolares: rede municipal de ensino de São Luís*. São Luís, 2007.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. *Proposta de Ampliação do ensino fundamental para nove anos*. São Luís, 2005.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. *Caderno do professor – I Etapa*. São Luís, 2006.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. *Proposta pedagógica da UEB José Gaspar Soeiro*. São Luís (2007).

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO COMUM

Annie Gomes Redig³⁸

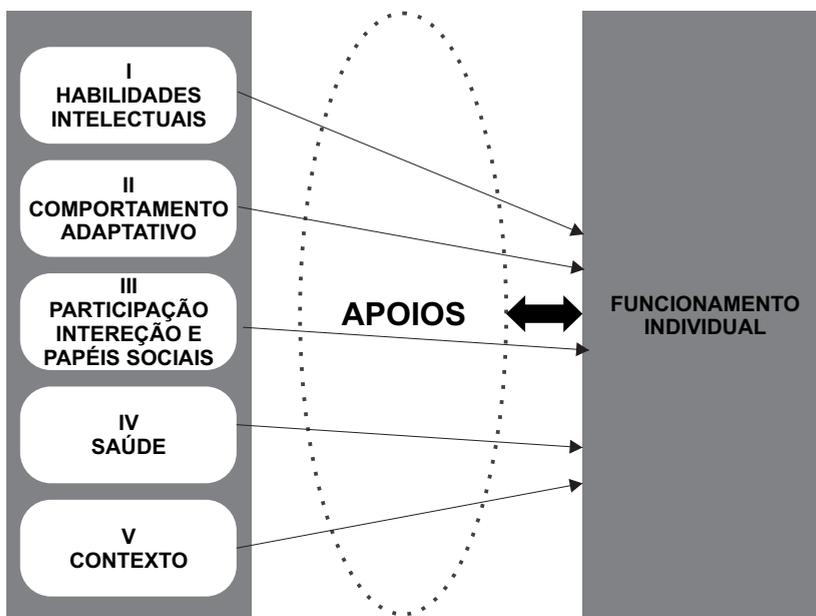
Para discutirmos a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum, primeiramente devemos entender quem são esses sujeitos. Dessa forma, faremos uma breve discussão sobre as mudanças conceituais da terminologia usada para designar essas pessoas.

Até o século XIX a deficiência intelectual era compreendida por meio de lendas e mitos e somente após esse momento é que passou a ter uma concepção científica reconhecida. Até então, eram entendidos como *idiota, debilidade mental e infradotação*, entre outros. De acordo com Muniz (2008), desde 1908 já existia uma definição sobre a deficiência intelectual, porém apenas em 1937, Tredgold divulgou esta conceituação: “[...] um estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau que torna o indivíduo *incapaz de se adaptar ao ambiente normal* de seus semelhantes, de maneira a manter uma existência independente de supervisão, controle externo ou apoio” (p.04, grifo da autora).

Sendo assim, surgiram várias concepções sobre a deficiência intelectual. Essa terminologia atualmente é adotada pela AAMR (Associação Americana de Retardo Mental) / AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual), que se refere à mesma população classificada tradicionalmente como tendo um retardo ou deficiência mental, porém essa nomenclatura tem como objetivo expressar que a pessoa não possui uma deficiência na mente, como um todo, e sim nos aspectos cognitivo / intelectual. A deficiência intelectual é compreendida com base em uma perspectiva ecológica, focando a pessoa em sua interação com o meio ambiente, bem como a aplicação do sistema de suporte individualizado para o desenvolvimento funcional do sujeito (SCHALOCK *et al*, 2007).

Em 2002, a AAMR, publicou a sua mais recente definição para a deficiência intelectual: “*uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade*” (AAMR, 2006, p.20). Trazendo no seu bojo um modelo de suporte:

³⁸ Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Mestrado em Educação pela UERJ, onde está atualmente cursando o Doutorado em Educação. Atua na capacitação de professores do Ensino Básico na área de tecnologia educacional e é professora substituta da Faculdade de Educação da UERJ.



Fonte: (AAMR, 2002).

O sistema de suporte / apoio proposto por essa definição, tem o compromisso de “proporcionar uma base mais natural, eficiente e contínua para melhorar os resultados pessoais” (AAMR, 2006, p.141). Os apoios podem ser *naturais* e *serviços*, o primeiro refere-se aos recursos e estratégias utilizados pela própria pessoa com deficiência ou outras pessoas do seu cotidiano, como por exemplo, seus familiares. Já o segundo tipo de suporte é de responsabilidade dos profissionais da Educação, Saúde, Assistência Social, bem como todos que não fazem parte do “ambiente natural” da pessoa. Esses apoios são divididos em quatro categorias em função aos seus níveis de intensidade e necessidade (AAMR, 2006; FONTES, PLETSCHE, BRAUN & GLAT, 2007; PLETSCHE, 2009):

Dessa forma, o sujeito com deficiência intelectual é compreendido como uma pessoa que deve ter como meta o seu desenvolvimento pleno, a fim de contribuir com a sociedade. Com o sistema de apoio / suportes, o professor pode elaborar suportes com o objetivo de minimizar as limitações de seu aluno e potencializar suas capacidades e habilidades.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo uma publicação do Ministério da Educação e Cultura – MEC juntamente com a Secretaria de Educação Especial – SEESP (GOMES, FERNANDES, BATISTA, SALUSTIANO, MANTOAN & FIGUEIREDO, 2007), alunos com deficiência intelectual desafiam os “objetivos” da escola comum em ensinar conteúdo curricular, pois esses educandos possuem uma forma própria de “lidar com o saber, que não

corresponde ao que a escola preconiza” (p.16). Contudo, esses sujeitos não permitem que a escola dissimule seus resultados, no que tange o processo de ensino-aprendizagem.

Por isso pensar na inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum é complexo. De acordo com Pletsch, Glat, Vianna, Mascaro & Cruz (2010) informam que esses estudantes não estão aprendendo nem nas classes especiais nem nas turmas comuns; principalmente se partirmos da concepção que os docentes não se sentem preparados para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, bem como compreendê-los.

Atualmente, a Educação Especial está se ressignificando para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Inclusiva. Então, dessa forma, essa modalidade de ensino se configurará em atendimento educacional especializado (AEE) que servirá de suporte para as escolas comuns.

Entretanto, as autoras Gomes *et al* (2007), relatam que há obstáculos no AEE de alunos com deficiência intelectual:

A deficiência mental constitui um *impasse* para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (p. 14, grifo nosso).

Segundo o dicionário³⁹ a palavra *impasse* significa: *situação que não oferece saída favorável, dificuldade insuperável*. Partindo por esse caminho, e acreditando, realmente, que os alunos com deficiência intelectual são um *impasse* para o ensino comum, as escolas não precisarão se modificar e adaptar para o recebimento desses sujeitos, divergindo da concepção da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da política de Educação Inclusiva. Assim, as instituições escolares poderão continuar “maquiando” seus resultados, de forma que esses alunos frequentem os colégios, apenas com os objetivos de socialização ou continuem em instituições especializadas; além de fornecer uma “desculpa” para os professores do ensino comum de que esses alunos não aprendem.

Como discutido anteriormente, essa parcela de indivíduos não estão aprendendo em nenhum dos espaços escolares que lhes são oferecidos. Todavia, os alunos considerados “normais” também não estão aprendendo nas turmas comuns (BUENO, 2008). Por isso, é importante refletirmos sobre as práticas pedagógicas que estão sendo vinculados nesses ambientes e que oportunidades são disponibilizadas para os educandos, principalmente para os com deficiência intelectual, porque sabemos que ao contrário do *impasse*, eles aprendem, basta ensinarmos. A política da Educação Inclusiva preconiza que todos sejam matriculados em turmas comuns, porém na própria publicação do MEC informa que as pessoas com deficiência intelectual são uma barreira nesse processo.

É fundamental que os profissionais da Educação entendam como acontece o

³⁹<http://www.dicio.com.br> Acessado no dia 31/01/11.

aprendizado dos alunos, pois assim, entenderão que os estudantes com deficiência intelectual passarão pelos mesmos estágios de desenvolvimento, porém de forma mais lenta, mas isso não significa que não precisam de estímulo. Nesse sentido, é função da Educação Especial auxiliar os professores do ensino comum nesse processo. Gomes *et al* (2007) colocam que o AEE para os com deficiência intelectual deve “privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais” (p.22), mas como fazer isso?

Em pesquisa desenvolvida por Redig (2010) com professoras especialistas de alunos com deficiência intelectual matriculados em classes especiais, sala de recursos e com serviço de itinerância, das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, observou-se que o serviço mais oferecido para essa clientela é o da classe especial, o que acarreta uma inclusão tardia desses alunos no ensino comum ou a sua permanência nesse atendimento. Crianças em faixa etária dos anos iniciais estão sendo matriculadas em classes especiais, ao invés de irem para turmas comuns, causando dificuldades para a inclusão desse sujeito posteriormente. De acordo com as participantes da pesquisa, para esse indivíduo ser inserido em turma comum, ele precisa ter idade e conteúdo acadêmico compatível com a série desejada, isso significa que as professoras da Educação Especial precisam “correr contra o tempo” para prepará-lo para a transferência de turma, bem como as especialistas escolhem as docentes do ensino comum, para qual “seu” aluno irá ser incluído. Esse processo vai na contramão da política da Educação Inclusiva, aproximando-se da Integração, entretanto, a percepção das docentes é de que Inclusão e Integração são sinônimos. Essa ideia aparece em diversos estudos (PLETSCH, 2005, RAMOS, 2009, REDIG, 2007, 2010, entre outros), o que não é apenas uma divergência semântica e sim conceitual, visto que, são dois momentos diferentes da política da Educação Especial, mesmo que convivam juntas atualmente, nesse período de transição (GLAT & FERNANDES, 2005). O ato de selecionar a professora que receberá “seu” aluno, submete ao poder da especialista de decidir o futuro escolar do sujeito com deficiência intelectual. Devemos abrir mão desse poder, para o benefício desse aluno em adquirir uma escolarização que lhe é de direito.

Outra barreira encontrada na classe especial para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas turmas comum – de acordo com a pesquisa de Redig (2010) –, é a prática pedagógica desenvolvida, que na maioria das vezes, é voltada para atividades de Educação Infantil, mesmo que os discentes sejam adultos. Em alguns casos não há uma proposta de atividades que contemple a idade cronológica desses sujeitos, visualizando-os como “anjos ou eternas crianças”. Nessa situação, há uma discrepância, pois exigimos que essas pessoas comportem-se de acordo com sua idade, porém os ensinamos conteúdos e os tratamos como crianças ou aceitamos qualquer ação e / ou atitudes que eles tenham, atribuindo à sua deficiência, como se eles pudessem fazer qualquer coisa, mesmo que não siga os padrões estipulados pela sociedade, como é no caso da sexualidade⁴⁰. Assim, fica complicado para as pessoas com deficiência intelectual, que apresentam dificuldade em entender e seguir os conceitos da sociedade e das relações sociais, se a escola e a família não oferecem oportunidades de desenvolvimento dessas habilidades.

⁴⁰ Para maiores informações ver: Glat & Freitas (2002); Glat & Redig (2008), Glat (2009).

Retornando, para a discussão do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos, para a elaboração de práticas que realmente promovam a inclusão, Ferreira (2007 *apud* PLETSCHE, 2009, p.136) acredita que se deve utilizar o “conceito de letramento como princípio organizador das adaptações do currículo no ensino básico”. Seguindo nessa linha, as entrevistadas da pesquisa de Redig (2010) apontaram a importância das adaptações curriculares para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem desse alunado, independente se estudam na classe comum ou especial. Essas questões apareceram também nas falas das professoras de sala de recursos e itinerantes, enfatizando na dificuldade de diálogo com os vários docentes do ensino comum, principalmente a partir do Ensino Fundamental II, já que nesse segmento uma mesma turma possui diversos educadores. O que de fato, acarreta em uma complexidade de adaptar conteúdos de disciplinas específicas, que vão além da formação em nível médio ou superior do professor da Educação Especial, bem como encontrar esses inúmeros profissionais em suas visitas às escolas.

As adaptações / adequações curriculares podem ser de dois tipos: adaptações curriculares significativas ou de grande porte e não significativas ou de pequeno porte. A primeira refere-se às adaptações de responsabilidade dos gestores da escola, como mudanças no projeto político pedagógico, objetivos, avaliação, temporalidade, currículo, materiais. A segunda são as adaptações de encargo dos professores regentes, como nos objetivos, metodologia, temporalidade, avaliação. Essas adaptações apesar de serem direcionadas para cada profissional, não significa que uma não esteja interligada com a outra, pois o ato de adaptar o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de todos os profissionais da educação. Há vários estudos sobre essa temática, como Fernandes & Redig (2005, 2006, 2007), Redig (2005), Oliveira & Machado (2007), Fernandes, Antunes & Glat (2007), Bürkle & Redig (2008), Oliveira (2008), Fernandes, Redig, Silva & Silva (2009) entre outros.

Para esses autores, as adaptações / adequações curriculares, são medidas que os profissionais da Educação devem tomar para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa apenas na retirada de conteúdos, sem um momento posterior para inseri-lo, visto que, isso seria o empobrecimento do currículo, mas sim, propomos na adaptação do processo de aprendizagem desse educando, entendendo que o docente é mediador desse aprendiz. Como em um estudo desenvolvido por Redig (2005), Fernandes & Redig (2006), em uma turma regular do 5º ano do Ensino Fundamental I, com uma aluna com deficiência intelectual, por meio de adaptações/adequações curriculares, foi possível ensinar Língua Inglesa para essa estudante. O uso das adaptações/adequações curriculares beneficiou toda a turma, principalmente os com dificuldade de aprendizagem, mas que não possuíam nenhuma deficiência.

Gomes *et al* (2007) acreditam na necessidade do aluno com deficiência e dos docentes de entenderem o sentido da emancipação da adaptação intelectual:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (p.17).

Porém, para que isso aconteça, é fundamental que o professor tanto do ensino comum quanto o especialista e a família do sujeito com deficiência intelectual,

ofereçam oportunidades de experimentar situações que contemplem desafios, aprendizados e relacionamentos sociais. Pois, se essas pessoas somente vivenciam situações confortáveis, as quais já estão acostumados, dificilmente alcançarão essa emancipação intelectual. Da mesma forma que se o docente ensina utilizando apenas com materiais concretos e em momento algum retira esses recursos, o aluno não conseguirá desenvolver o pensamento abstrato para a resolução dos problemas que está acostumado a concluir com as ferramentas dispostas pelo educador. Gomes, Poulin & Figueiredo (2010, p.07), apontam que “tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação”. Para tal, é importante que haja a compreensão do ensino diversificado, entendendo que a turma é heterogênea, sendo assim, auxiliando todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Para as autoras Pletsch *et al* (2010) seguindo a concepção de um ensino heterogêneo e individualizado para os alunos com deficiência intelectual, é importante pensar no Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI), uma prática que acontece em diversos países. O PDPI consiste “em uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados em escolas especializadas ou comuns” (p.07). Nessa direção, o PDPI deve ser desenvolvido em três eixos: escolarização, habilidades sociais e inclusão. Sendo assim, o plano será pensado e realizado de forma com que o sujeito possa acompanhar o ensino acadêmico respeitando suas dificuldades e capacidades, bem como contemplando os demais eixos.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil (que atendem alunos nessa faixa etária), que privilegiam o lúdico, são inclusivas pelo simples fato de serem pensadas para despertar a curiosidade dos alunos e a utilização de materiais concretos. O que acontece com os sujeitos com deficiência intelectual é a necessidade de um planejamento mais detalhado para a aula e a metodologia utilizada. Porém, as professoras participantes da pesquisa (REDIG, 2010), informaram a importância de um trabalho colaborativo entre os docentes – especialistas e os das turmas comuns –, a fim de que respeitem o ritmo de aprendizagem dos mesmos.

Atualmente, nas escolas particulares do Rio de Janeiro, é comum a prática da adoção de mediadores para os alunos com deficiência, ou seja, pessoas que “auxiliam” os professores na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas (REDIG, 2009), todavia, o que acontece na realidade, são profissionais que acabam sendo os responsáveis por esses alunos na escola, possibilitando que o docente da turma se ausente desse processo. Esse fato faz com que o aluno seja excluído dentro de uma suposta situação de inclusão escolar. Não pretendemos criticar a função desses profissionais, mas ressaltar o fato de que o aprendizado, a inclusão escolar e social desses estudantes ficam na responsabilidade desses mediadores, o que não significa uma política de Educação Inclusiva, visto que, quando nos referimos a essa condição, propomos na elaboração de um projeto político pedagógico em que todos os profissionais de Educação estejam envolvidos, desde o porteiro até o diretor da escola (GLAT & NOGUEIRA, 2002, REDIG & SOUZA, 2008, REDIG, 2010). É fundamental compreendermos que a escolarização dos alunos com deficiência não é de encargo somente dos professores da Educação Especial e sim de todos os docentes, então, é necessário o trabalho colaborativo entre esses profissionais para a elaboração de

práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Observamos que muitos alunos estão chegando ao Ensino Fundamental II e Médio, com conhecimentos acadêmicos inferiores aos das séries desejadas e os professores não sabem o que fazer com esses educandos, pois foram passados de ano sem a preocupação da aprendizagem. É necessário pensarmos, na urgência da avaliação de nossas aulas, na repetência e aprovação dos indivíduos com deficiência intelectual, não adianta reprovarmos se no ano seguinte as práticas serão as mesmas, sem refletirmos sobre o que ele aprendeu e adaptarmos o processo de aprendizagem.

Falcão, Rocha, Do Couto Jr. & Glat (2005) desenvolveram uma pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sobre o ingresso de alunos com deficiência no ensino superior. Nesse estudo, observou-se a necessidade de uma mudança nas relações interpessoais dos professores, funcionários e estudantes em relação à pessoa com deficiência, pois ainda são vistos como “coitados” pelos outros. Apesar da Faculdade de Educação oferecer disciplinas para os cursos de Licenciaturas e Pedagogia que preconizam a sensibilização e alteração de atitudes para a diversidade existente na sociedade, ainda há docentes que apresentam dificuldades de relacionamento com esses sujeitos. Então, como será o processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual no ensino superior? Se o ensino continuar dessa maneira, esses alunos chegarão ao ensino superior?

Se não modificarmos nossas atitudes e principalmente nossas práticas pedagógicas os alunos com deficiência intelectual não terão condições de ingressarem nas universidades, pela falta de oportunidade de aprendizagem que lhe foi negada desde a Educação Infantil. Então, falar em Educação Inclusiva, em uma realidade que acredita na socialização como o único ganho da inclusão desses alunos no ensino comum, e não perceber que o aprendizado acadêmico é um dos objetivos da escola para essa clientela, será difícil o término do Ensino Básico, e se quer sua inserção em um curso superior, minimizando suas possibilidades de entrada no mercado de trabalho formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAMR. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUENO, J. G. S.. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BÜRKLE, T. da S. & REDIG, A. G. A Importância da Sala de Recursos e das Adaptações Curriculares para a Inclusão de Alunos com Condutas Típicas In: *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. pp. 1-10. São Carlos: UFSCar, 2008.

FALCÃO, F. D. C. et al. Educação Inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de Educação Especial e II Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. São Carlos: UFSCAR, 2005.

FERNANDES, E. M. & REDIG, A. G. Estudo de caso sobre adaptações curriculares em uma classe regular. In: *Anais de resumos do I Congresso Internacional de Linguagem e Comunicação da Pessoa com Deficiência e I Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

____ & REDIG, A. G. Adaptações Curriculares no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por uma aluna com síndrome de Down. In: *Anais do XIII ENDIPE – Encontro nacional de didática e prática de ensino*. Recife, PE, 2006.

____ & REDIG, A. G. Estudo de caso sobre adaptações curriculares em uma classe regular. In: NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, M. B. & GOMES, M. R. (Orgs.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*. v.2. pp. 141-146. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, 2007.

____; ANTUNES, K. C. V. & GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. pp. 53-61. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

____; REDIG, A. G.; SILVA, A. C. F. da & SILVA, E. A. da. Educação inclusiva pela perspectiva da arte: trabalho realizado em uma turma regular de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino com alunos surdos. In: TANAKA, E. D. O.; MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S. & MANZINI, E. J. (Orgs.). *As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências*. pp. 83 – 92. Londrina: ABPEE, 2009.

FONTES, R.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. & GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. pp. 79-96. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GLAT, R. & FREITAS, R. C. *Sexualidade e Deficiência Mental: Pesquisando, Refletindo e Debatendo sobre o Tema*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2002.

____ & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Vol. 24, ano 14, p.22-27. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

____ & FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: *Revista Inclusão*. Brasil: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, pp. 35-39, 2005.

____ & REDIG, A. G. Perspectivas do desenvolvimento ao longo do ciclo vital: sexualidade na adolescência e na maturidade. In: *Curso de Especialização para Professores do Ensino Médio do GDF*. Módulo 4, p. 13-18. Brasília: CEAD/UnB, 2008.

____. *Somos iguais a vocês – depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. G.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E. & FIGUEIREDO, R. V. de. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*. São Paulo: MEC / SEESP, 2007.

____; POULIN, J.R. & FIGUEIREDO, R. V. de. *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC / SEESP / Universidade Federal do Ceará, 2010.

MUNIZ, E. P.. Conceito de deficiência mental no século XX: construção e a (des) construção do conceito com ênfase patológica. In: *III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. pp. 1-9. São Carlos: UFSCar, 2008

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S. & GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. pp. 129-154. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 122f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

_____. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 254f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

_____; GLAT, R.; VIANNA, M. M.; MASCARO, C. A. A. de C. & CRUZ, M. Plano de Desenvolvimento Psicossocial Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial*. pp. 5330 – 5339. São Carlos: UFSCAR, 2010.

RAMOS, V. de P. *Políticas e Estratégias de Atendimento Educacional para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Município do Rio de Janeiro, Brasil suas Implicações para o Desenvolvimento da Educação Inclusiva em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

REDIG, A. G. *Um estudo de caso sobre adaptações curriculares no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por uma aluna com Síndrome de Down*. Monografia do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

_____. *A perspectiva da Educação Inclusiva por alunos do Curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional e Pedagógica da Universidade Cândido Mendes*. Monografia do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional e Pedagógica, Universidade Cândido Mendes (UCAM), 2007.

_____ & SOUZA, F. F. de. A concepção de educação inclusiva por alunos do curso de pós-graduação em orientação educacional e pedagógica. In: *Anais eletrônico do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre, 2008.

_____. Da Barbie à Fiona: a construção de uma escola inclusiva. In: *Anais do V Seminário Internacional: As redes de conhecimento e as tecnologias*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

_____. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

SCHALOCK, R. L. & colaboradores. The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. In: *Intellectual and Developmental Disabilities*. vol. 45, No. 2, pp. 116-124, 2007. Disponível no site: <http://www.aamr.org>. Acessado no dia 20 de abril de 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994.

A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA⁴¹

*Dr^a. Carla Abreu-Ellis⁴²
Dr. JasonBrent Ellis⁴³*

INTRODUÇÃO

A Lei Educacional para indivíduos com deficiência (IDEA) é a legislação federal que delinea os serviços prestados aos estudantes com deficiência (entre 3 e 21 anos de idade) nos Estados Unidos da América. O objetivo desta legislação é "garantir que todas as crianças com deficiência tenham à sua disposição uma educação pública gratuita e adequada, que enfatize a educação especial e os serviços projetados para atender às suas necessidades e os prepare para educação, emprego e vida independente" [20 USCS § 1400]. Além disso, a IDEA assegura "que os direitos das crianças com deficiência e dos pais dessas crianças são protegidos; e, neste sentido, os estados, as localidades, as agências de serviços educacionais e as agências federais devem garantir educação para as crianças com deficiência" [20 USCS § 1400]. Além disso, a lei determina auxílio:

Aos estados na implementação de um sistema estadual, abrangente, coordenado, multidisciplinar entre agências de serviços de intervenção precoce para bebês e crianças com deficiência e suas famílias; assegura que pais e educadores tenham as ferramentas necessárias para melhorar os resultados educacionais das crianças com deficiência apoiando as atividades de melhoria do sistema como pesquisa coordenada, preparação de pessoal, assistência técnica coordenada, difusão e suporte, desenvolvimento de tecnologia e serviços de mídia, além de avaliar e garantir a eficácia dos esforços para educar as crianças com deficiência [20 USCS § 1400 (d)].

Além disso, os serviços de transição "significam um conjunto coordenado de atividades para uma criança com deficiência" [20 u.s.c 1401(34)]. Há importantes elementos descritos na lei e o foco deve estar no:

Aprendizado e nas condições gerais da criança com deficiência para facilitar suas atividades pós-escolares, incluindo o ensino pós-secundário, formação profissional,

⁴¹ Traduzido do inglês por Felipe Santos Magalhães.

⁴² Ph.D. Assistant Professor. Dwight Schar College of Education, Department of Inclusive Services and Exceptional Learners, Ashland University, Ohio, Estados Unidos.

⁴³ Ph.D. Assistant Professor. Dwight Schar College of Education, Department of Curriculum and Instruction, Ashland University, Ohio, Estados Unidos.

emprego integrado (incluindo o emprego com suporte), educação continuada de adultos, serviços de adultos, vida independente e participação na Comunidade [20 USC 1401(34)(a)].

A Lei Federal afirma que quando a criança completa 16 anos de idade, seu plano individualizado de educação (Individualized Education Plan - IEP) deve incluir um projeto para a transição que relate suas necessidades de treinamento, de educação e de emprego, independentemente das suas habilidades ou dos serviços prestados à criança no sentido de satisfazer as metas estabelecidas [34 CFR 300.704(b)(4)(vi)]. O departamento de educação de Ohio (2010) observou que o plano de transição para os alunos com deficiência deveria ser posto em prática aos 14 anos de idade. Atividades de sensibilização e planejamento inicial para os estudantes devem ajudá-los na identificação de metas e resultados pós-escolares. A equipe do IEP deve discutir e considerar cursos especialmente concebidos, disciplinas eletivas, experiências educacionais em escolas e comunidades para fornecer à criança com deficiência uma variedade de oportunidades e experiências, preparando-os para a vida após a formatura no *high school*.

PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O TRABALHO

Light (1994) delinea os efeitos da experiência de trabalho na escola que inclui custos e benefícios. O resultado positivo de tal experiência inclui ganhos monetários, o aumento das habilidades negociáveis, sentimentos de autossuficiência, o desenvolvimento de hábitos de trabalho e a aquisição de experiência profissional. O aspecto negativo do trabalho ainda na escola é a possível falta de desempenho acadêmico e menos envolvimento em atividades extracurriculares devido à imposição da necessidade de se dividir o tempo entre a escola e o trabalho. Além disso, de acordo com Benz e Lindstrom (1997), os programas de transição da escola para o trabalho beneficiam toda a juventude independentemente da deficiência e tais experiências oferecem aos alunos um sentido mais rico e mais significativo da educação.

Indivíduos com deficiência, recebendo serviços na escola, são obrigados por lei a ter um plano de transição que os preparará para a vida após o *high school*⁴⁴. Luftig e Muthert (2005) realizaram um estudo que objetivou investigar como os alunos identificados com dificuldades de aprendizagem e deficiências cognitivas leves que participavam em programas de formação profissional e tecnológica no Ensino Médio, conseguiram encontrar um emprego e viver de forma independente após a formatura. Um questionário foi aplicado durante cinco anos após a formatura. Dos 36 participantes do estudo, 19 foram diagnosticados com retardo mental leve. Resultados indicaram que 68% dos indivíduos com deficiências cognitivas encontrou emprego após a formatura; 94% dos entrevistados era solteiro e 95% ainda morava com os pais.

Benz e Lindstrom (1999) observaram que a ênfase da Lei educacional para

⁴⁴ N.T. A educação para indivíduos entre 6 e 18 anos nos Estados Unidos da América é dividida em três níveis: *elementary school*, *middle school* e *high school*. Cada nível é dividido em graus (*grades*). O primeiro vai do 1º ao 5º, o segundo do 6º ao 8º e o terceiro do 9º ao 12º.

indivíduos com deficiência no emprego pós-escolar e nas consequências de uma vida independente é resultado de uma pesquisa que indicou que os indivíduos com deficiência são mais propensos a tornarem-se desempregados ao saírem da escola e a terem problemas com a lei do que a população em geral. Além disto, Benz e Lindstrom (1999) constataram que os indivíduos com deficiência que participam de programas de transição de jovens têm maiores oportunidades de trabalho do que os indivíduos com deficiência que não participam de tais experiências. Os autores notaram que fortes parcerias e colaboração entre as agências estaduais e locais, bem como escolas e centros de reabilitação profissional fazem a diferença nos serviços prestados a pessoas com deficiências em seus programas de transição.

A HISTÓRIA DE JENNIFER ENGLE

A sra. Engle contou a história de sua filha, Jennifer, uma mulher de 24 anos com síndrome de Down que foi diagnosticada no nascimento. Os médicos observaram que "algo saiu errado". Testes genéticos confirmaram uma desordem cromossômica (Trissomia 21), quatro semanas após o parto. Os serviços de intervenção foram iniciados em seguida e providenciados pelo Conselho do Condado para o Desenvolvimento de pessoas com deficiências. Os serviços foram oferecidos pelo Condado onde elas viviam e a Sra. Engle observou que os serviços locais há 24 anos atrás eram precários e devido à má qualidade dos serviços, "tivemos muita dificuldade para conseguir fonoaudiologia e terapia ocupacional e física. Depois de um ano a tirei do programa de intervenção precoce e encontrei um serviço privado de reabilitação que era de qualidade superior". Jennifer recebeu serviços da agência durante 10 anos.

Jennifer frequentou uma pré-escola Montessoriana e, em seguida, o pré-escolar parcial de Tri-County quando ela era uma menina. Mais tarde, ela frequentou uma escola pública local como qualquer outra criança de sua Comunidade. Durante sua passagem pela *middle* e *high school*, Jennifer recebeu serviços sob a Lei educacional para indivíduos com deficiência sendo ela qualificada para os serviços sob a categoria de multi-deficiência, então chamado de *multi-handicapped*⁴⁵. Os serviços foram fornecidos até ela completar 22 anos de idade. Na escola, Jennifer frequentou aulas de educação geral e teve os serviços de apoio do professor de educação especial ou de para-profissionais quando necessário. A Sra. Engle observou que o fosso na aprendizagem tornou-se maior quando Jennifer atingiu o terceiro grau da *elementary school*, o que implicava num aumento do auxílio necessário para que ela fosse capaz de acompanhar o conteúdo curricular. Jennifer recebeu serviços de fonoaudiologia e terapia ocupacional durante todo o caminho até a *high school*, assim como oportunidades de trabalhar na escola.

Jennifer foi posta na sala de aula do ensino regular durante a maior parte de sua educação. No entanto, como a diferença no aprendizado aumentou houve recuos nesta atitude mais frequentes durante o quinto e sexto graus. Na *middle school* ela recebeu apoio na sala de recursos e assistiu algumas aulas em sala de aula de ensino regular, como aulas de computação e economia doméstica. A Sra. Engle explicou que "eles

⁴⁵ N. T. Handicapped era o termo comumente utilizado para se fazer referência às pessoas com algum tipo de deficiência. Contudo, na década de 1980 este termo foi substituído no inglês britânico por disabled. Handicap traz a ideia de desvantagem, enquanto disable indicaria deficiência.

tinham uma sala de recursos fabulosa e que sua filha aprendeu bastante durante o sétimo e oitavo graus."

Na *high school* eles tinham uma sala de multi-deficiência e estudantes poderiam ter acesso a um auxílio individual. Todavia, Jennifer não precisou deste serviço. No nono grau o foco da educação de Jennifer mudou; saiu da competência acadêmica para habilidades de empregabilidade. Ela teve aulas de *consumer math*⁴⁶ e aprendeu a ler para obter informações. Segundo sua mãe, Jennifer "pode pegar um jornal... e dizer que a equipe de voleibol feminino tem um jogo hoje às 6 horas. Ela pode ler para obter informações."

A Sra. Engle acredita que as habilidades para a transição são construídas desde os primeiros anos quando se ensinam às crianças as habilidades básicas da vida como "cuidar de si mesmo, colocar seu casaco...". Este processo tornou-se mais formal para Jennifer no início da *high school*. Quando o aluno atinge os últimos quatro anos de sua formação, os pais precisam começar a pensar sobre a vida após a escola; "você decide onde deseja enfatizar o tempo... Você conversa sobre quantos anos faltam... Realmente foi nossa escolha direcionar a maior parte do tempo dela para incrementar suas habilidades de empregabilidade". Como resultado desta decisão, Jennifer tinha apenas algumas aulas de educação geral durante seus anos de *high school* que incluíam educação física e artes; "ela amou!"

No tocante ao desenvolvimento de habilidades de empregabilidade, a escola tinha um programa de massa de biscoitos em que uma franquias foi comprada e pequenos fornos foram fornecidos para a escola. O programa comprou a massa e a escola tinha um negócio de biscoitos. A escola, em colaboração com os estudantes, usou a verba adquirida pelas vendas de biscoitos para adquirir mais massa e o lucro foi dividido entre o departamento de serviços de alimentação e os alunos. Eles usaram o dinheiro para atividades de classe, como viagens de campo. "As crianças sentavam-se na sala de recursos e tinham seu período regular de aulas. Poderia ser leitura ou matemática e eles poderiam pôr os biscoitos no forno em um determinado momento, disparar o cronômetro e voltar aos seus assentos... Após o aviso do cronômetro, o forno era aberto e os biscoitos retirados... Ao meio-dia eles desciam para abrir a porta da loja e vendiam biscoitos na hora do almoço. Claro, eles eram supervisionados durante as vendas, mas a arrumação e a limpeza eram feitas de modo autônomo pelos estudantes, o que era realmente muito bom." Além disso, a sra. Engle observou que Jennifer "sempre voltava para casa e dizia: -Trabalhamos como uma equipe!". Esta foi uma boa experiência para Jennifer e para todos os estudantes que trabalharam em conjunto. Foram desenvolvidas habilidades sociais para lidar com os clientes e eram aplicados conhecimentos matemáticos para fazer os trocos apropriados durante as vendas dos biscoitos. A sra. Engle explicou que um dos estudantes que trabalhava na loja utilizava um dispositivo para comunicação e seu trabalho principal era acolher os clientes da loja. Esta foi a primeira experiência de trabalho de Jennifer enquanto ainda estava na escola.

Jennifer também trabalhou no escritório de atendimento na *high school*. Esta experiência foi benéfica para Jennifer porque a secretária que trabalhou com ela no escritório foi "fabulosa - ela podia ser natural" e ofereceu grande apoio para Jennifer. Ela deveria fazer poucos serviços no escritório e também era capaz de aprender a se

⁴⁶ Consumer math é um campo da matemática que mostra como as habilidades matemáticas individuais podem ser utilizadas em diversas situações da vida cotidiana.

comportar socialmente nesse ambiente. "A terapeuta ocupacional lhe ensinou como usar a máquina de copiar". Sua professora de educação especial pediu a secretária de escritório para avaliar o trabalho de Jennifer. Esta experiência foi uma atividade culminante que exigiu a participação de outros estudantes, que também trabalharam no escritório com Jennifer, além da secretária, da terapeuta ocupacional e da educadora especial.

A sra. Engle explicou que o trabalho era necessário para Jennifer manter-se ocupada, mas sua principal atividade era levar mensagens para os professores em salas de aula. A escola foi equipada com câmeras e um monitor que era utilizado pelo secretário para localizar Jennifer em todo o edifício, pois eles queriam ensinar-lhe como andar na escola sem se perder. Esta oportunidade forneceu à Jennifer habilidades essenciais para que ela fosse capaz de trabalhar em um hospital no final de sua passagem pela *high school*. Como observou a sra. Engle "esta foi uma grande, grande coisa a aprender. Porque quando ela foi trabalhar no hospital, conseguia caminhar pelo grande edifício de forma independente. Este projeto foi precursor. A secretária do atendimento não achava que ensinava a ela essas habilidades, era tão natural para ela fazer isso."

Jennifer sempre foi muito atlética. Assim, a terapia física foi abandonada aos seis anos de idade. Jennifer sempre brilhou em função de suas habilidades atléticas e por conta delas foi convidada para participar da equipe de natação na *high school* e participar de competições. A sra. Engle compartilhando suas apreensões quanto ao fato de Jennifer se juntar à equipe, observou: " eu estava petrificada, mal podia respirar na primeira competição... Eu pensei: as pessoas ficavam loucas porque ela segurava coisas... então a natação seria um esporte perfeito porque nadadores possuem as mais diversas formas... há sempre alguém mais lento que todos... Esta é a forma que as competições de natação possuem." De acordo com a sra. Engle, esta atividade física ajudou Jennifer a manter seu peso e contribuiu para a construção de habilidades sociais e sua independência. Jennifer também relatou se sentir parte de uma equipe. Além disso, a sra. Engle explicou que para participar da equipe de natação era necessário que Jennifer utilizasse o ônibus da escola e esta foi uma grande habilidade que ela adquiriu. Esta atividade contribuiu muito para ela se tornar mais independente, tanto que ela aprendeu a "andar de ônibus escolar sozinha, ir para o vestiário se trocar e a usar um telefone celular para chamar-nos".

No décimo grau, o professor de educação especial de Jennifer reuniu-se com os pais para determinar os objetivos da transição. A sra. Engle afirmou que Jennifer foi retida antes da *high school* e que eles queriam garantir o máximo proveito de sua permanência na escola. Esse esforço colaborativo foi fundamental na determinação dos serviços prestados a Jennifer nos últimos anos de sua educação. A sra. Engle disse que "Jennifer conseguiu terminar a *high school* em quatro anos, sendo uma das primeiras a conseguir tal feito ... depois voltou por um ano para a escola como assistente de ginásio, porque ela amava o professor de ginástica e seu trabalho era arrumar todo o equipamento de TV para o primeiro período de aulas de ginástica. Assim, ela tinha que pegar e ajeitar todo o material. Após esta rotina matinal ela voltava para a sala de aula "e trabalhava suas habilidades matemáticas"; em seguida, ia trabalhar na loja de biscoitos e auxiliava no escritório. Os pais de Jennifer desejavam que ela conseguisse emprego num supermercado local para trabalhar por toda a tarde. Contudo, a Sra. Engle explicou

que "ela conseguiu um emprego de empacotadora... mas que ela não precisava ir todas as tardes". Isso criou um problema para a família, porque eles não sabiam o que fazer com Jennifer durante as tardes quando ela não estava trabalhando. Jennifer concluiu o ano letivo e, em seguida, o coordenador do programa estudo-trabalho lhes informou sobre o projeto de inserção no mercado de trabalho localizado no condado próximo à sua casa.

A família estava animada quando o projeto tornou-se disponível. "Jennifer fez três rotações de programas diferentes por dez semanas" em diferentes configurações. Jennifer "ainda tinha um IEP pois ela não era graduada, assim ela foi elegível para o programa". Como parte do serviço, ela era transportada pelo distrito escolar porque ela tinha um IEP para o *Medical Hospital* onde ela foi empregada. "O objetivo era conseguir um emprego num hospital". No entanto, depois de concluir com êxito este programa Jennifer não conseguiu o emprego no hospital onde ela treinava, pois o hospital não a contratou por estar fazendo economia. Quando a sra. Engle tentou entrar em contato com outro hospital mais perto de casa para obter informações sobre emprego para sua filha, o hospital "não falou conosco, foi horrível, foi provavelmente a primeira vez desde que ela tinha nascido que eu me senti como alguém quase na fronteira da discriminação... eles não a deixariam trabalhar nem mesmo como voluntária." Jennifer tinha experiência e poderia ter sido bem-sucedida neste hospital. A sra. Engle acreditava que o programa da *high school* deu a Jennifer uma boa base e que ela aprendeu a fazer coisas "que eu achava que ela não poderia fazer, eu tinha vergonha de mim mesmo, eu não sabia que poderia ser dada uma senha a ela e com esta entrar num mercado, encher o carrinho, estocar os suprimentos, ir a 31 salas todos os dias; eu não sabia que ela poderia fazer isso".

O projeto de inserção no mercado de trabalho foi o resultado do esforço de três agências diferentes atuando em conjunto para encontrar empregos para os jovens que participavam do programa em suas comunidades. Jennifer não foi capaz de garantir um trabalho no hospital local e esperava-se que as agências encontrassem emprego para ela como resultado do programa. No entanto, isso não aconteceu rápido o suficiente. A sra. Engle era grata pelo fato de Jennifer ainda manter seu trabalho no supermercado local mesmo que fosse em regime parcial de tempo. Ela destacou a importância de ter um emprego em tempo integral para a filha, porque isto determinaria se ela ou o marido teriam de se aposentar ou largar o emprego para ficar em casa e cuidar de Jennifer, porque "ela não poderia ficar em casa sozinha." Os membros da família precisam planejar suas vidas em torno de seus jovens adultos com deficiência, pois seu filho ou sua filha pode não ter as habilidades e capacidades mínimas e necessárias para viver de forma independente. Os pais assumiram o papel de liderança e ajudaram Jennifer a obter uma posição num refeitório de uma universidade local. As agências apoiaram Jennifer oferecendo-lhe um instrutor para ajudá-la a aprender as funções do trabalho. Contudo, o instrutor acreditava que Jennifer era sobrecarregada e que ela precisava de uma redução da carga de trabalho. A sra. Engle disse que "ela e o marido desejavam a sobrecarga. Ensinar-lhe como lidar com isso." Como resultado, houve diminuição das suas horas de trabalho e seus pais foram novamente colocados em uma situação complicada. A sra. Engle questionou "se teria sido melhor não tê-los envolvido [as agências que providenciaram o instrutor de trabalho]." Além disso, ela demonstrou que teria tido "um monte de decepções em todo este processo".

Atualmente, Jennifer está trabalhando três dias por semana, numa carga total de nove horas, para o serviço de alimentação da Universidade; duas horas por semana num supermercado local, e às quintas-feiras ela trabalha como voluntária em uma escola particular em sua Comunidade. Na escola, ela trabalha na sala de arte, no ginásio, ajuda a servir os estudantes durante a hora do almoço e ajuda na cozinha. Dois anos após terminar a *high school*, ela já pode ficar sozinha em casa. Certa ocasião, o sr. Engle se aproximou de Jennifer e perguntou-lhe, "Jennifer porque você não se muda para o porão?" Jennifer e o pai desceram até lá e ele lhe mostrou o potencial de ter seu próprio apartamento e lentamente levaram suas coisas para o andar de baixo. A sra. Engle disse que Jennifer passou a chamar o porão de "sua casa". Agora seus pais não são permitidos na casa de Jennifer, "ela gosta de fazer suas refeições sozinha... Ela prepara seu próprio café da manhã" na cozinha da família no andar de cima. Jennifer precisava de tempo para reorganizar seu trabalho e sua vida depois da *high school* e, em seguida, "de repente ela passou a desejar que eu não estivesse por perto... Isto era o que nós queríamos, mas ela não estava pronta há dois anos atrás".

Discussão

Se a pesquisa de Luftig e Muthert (2005) é generalizante, é importante dizer que somente dois terços dos alunos com deficiências cognitivas conseguem encontrar emprego remunerado depois da conclusão dos estudos na escola. Tematicamente parece haver vários eventos distintos ocorrendo durante o estudo de caso levando ao sucesso do estudante em relação à transição da escola para o trabalho, como, por exemplo, o planejamento dos pais, a colaboração das partes interessadas e prestadores de serviços com base no currículo e no aprendizado formal, com instruções práticas e de treinamento e atividades extracurriculares.

PLANEJAMENTO DOS PAIS

É evidente, no caso apresentado, que o papel dos pais no planejamento e preparação de eventos na vida do filho é de grande importância. Nos Estados Unidos, se um estudante que necessita de educação especial conquista seu diploma ou conclui com êxito um programa de educação individualizado (IEP) levando-o à graduação ou voluntariamente abandona a escola, a obrigação da escola em relação ao aluno termina. Isto é, a relação é interrompida sem retorno. Contudo, se os objetivos do IEP não forem atingidos com êxito mesmo após o período regular de quatro anos da *high school*, o distrito pode ser obrigado a fornecer educação compensatória, como serviços educacionais para além da idade de 21 anos (Yell, 2006).

Mesmo nos serviços de educação em geral, a possibilidade de retenção voluntária se tornou uma opção para os pais que sentem que seus filhos precisam de mais tempo para se desenvolver socialmente, mentalmente e fisicamente. A ideia é que "um plano construtivo para a retenção é melhor para uma criança do que uma política de promoção contínua que resulta em um crescente sentimento de inadequação, ele tropeça de grau de um nível para o próximo" (Rolfe, 1965, p. 104). A realidade social é que "ter o filho retido é considerado menos estigmatizante por pais que veem seus filhos cumprindo tarefas medianamente e entendem que um grau de repetição poderia aproximá-los do topo da sua classe" (Shellenbarger, 2010, 5). No outro lado do argumento, contudo, está a correlação entre o aumento da tendência para sair da escola

e a retenção. Como Roderick (1994) apontou "repetir um grau entre o jardim de infância e o sexto grau foi associado a um aumento substancial da probabilidade de abandono da escola, mesmo depois de equilibradas as diferenças de formação e os níveis de retenção posterior e assiduidade" (p. 729).

Observou-se no estudo de caso que Jennifer foi retida durante seus primeiros anos na escola para permitir que ela se desenvolvesse melhor. Seus pais tiveram que tomar uma decisão sobre o momento exato para mantê-la aonde ela fosse capaz de aprender no mesmo ambiente e com a mesma equipe educacional na repetição de um ano. Geralmente, este tipo de decisão baseia-se na sua maior parte no mesmo conjunto de informações recolhidas para o quadro geral de adaptações produzido previamente. Por exemplo, numa avaliação do seu nível de aprendizagem em relação ao grau em que estava, uma diferença no aprendizado precisaria ser documentada para indicar se a retenção seria benéfica. Ao mesmo tempo a autoestima e a percepção do aluno em relação ao seu desenvolvimento na escola devem ser levados em consideração. A criança deve ter capacidade cognitiva para entender a estratégia de longo prazo associada ao ato de retenção ou estar alheia ao fato de que a retenção é uma ocorrência anormal. Roderick (1994) indica em sua pesquisa que, em serviços de educação regulares, crianças durante o período em que estão entre o jardim de infância e o sexto grau, fase decisiva para elas, estão cientes de que a retenção não é a norma para a educação, mas não têm a capacidade emocional e cognitiva de assimilar a lógica estratégica da retenção voluntária. Fatores relacionados com o ambiente escolar precisariam ser contabilizados, tais como a unidade de pensamento dos pais e do aluno em mantê-lo na mesma sala de aula com o mesmo professor para um segundo ano no mesmo grau. Outros fatores também relacionados ao ambiente escolar deveriam ser levados em consideração, como a dinâmica social do grupo de mesmo nível do qual ela se tornou parte no ano em que seria mantida.

Taticamente, decidiu-se manter Jennifer voluntariamente no início de sua trajetória escolar, no segundo grau⁴⁷. Os fatores discutidos anteriormente são fáceis de serem observados a partir da perspectiva dos pais:

Sabíamos que, em algum ponto nós queríamos que ela fosse retida na *elementary school* para nos aproveitarmos do fato de mantê-la na escola por mais tempo até ela atingir a *high school*. Não queríamos que passasse apenas seis anos na escola até a *high school*, por isso decidimos dar especial atenção ao primeiro ou segundo graus. A equipe da escola recomendou a retenção no segundo grau para nós. Nós poderíamos projetar a retenção para a *middle school*, todavia pareceu ser mais lógico retê-la durante sua passagem pela *elementary school* onde ela foi incluída numa sala de aula regular. Ela teve um fenomenal professor durante sua passagem pelo segundo grau, assim mantê-la lá por dois anos foi realmente um presente! Além disso, tivemos menor resistência de Jennifer, obviamente.

⁴⁷ O 2º grau ou 2nd grade é o nível correspondente para crianças de 6 e 7 anos no sistema educacional norte-americano.

O planejamento dos pais deve ser pró-ativo e ter a capacidade de antecipar desafios. O estudo de caso ilustra o planejamento realizado pela família de Jennifer enquanto ela estava na *elementary school* e como a decisão da retenção no segundo grau foi tomada para que se evitasse uma estadia maior na *high school*. No entanto, o planejamento após a formatura na *high school* é outro importante elemento que afeta a transição do aluno para a vida adulta. Davies e Beamish (2009) observaram 218 pais de adultos com deficiência intelectual em sistemas de suporte após a *high school* para jovens licenciados. Verificou-se que mais da metade dos pais relatou que ajustes na família foram necessários depois da graduação do seu filho ou filha na *high school*, devido ao fato de que seus jovens adultos não poderiam ser deixados sozinhos sem supervisão. Além disso, os pais viram-se postos numa situação em que eles foram obrigados a desistir de seu emprego o que, por seu turno, causou dificuldades financeiras e mudanças substanciais em suas rotinas diárias. Da mesma forma, o sr. e a sra. Engle tiveram que avaliar seus planos de aposentadoria e suas expectativas de trabalho após Jennifer terminar a *high school*, pois ela ainda não estava preparada para ficar em casa sozinha. Isso também é semelhante ao que foi encontrado no estudo realizado por Seltzer, Greenburg, Floyd, Pettee e Hong (2001) no qual verifica-se que "os pais de crianças com deficiência de desenvolvimento, especialmente as mães, têm baixas taxas de emprego e quando empregados notou-se a existência de maiores taxas de tensão na relação entre o trabalho e a família " (p. 277).

COLABORAÇÃO

A colaboração é importante em configurações de escola e especialmente entre professores e alunos. Bruner (1978) sugeriu que professores ajudassem alunos através da criação de um andaime de instrução em sala de aula. Ou seja, professores procurariam maneiras de reduzir os insucessos dos estudantes dividindo tarefas em unidades a serem cumpridas satisfatoriamente, chamando a atenção do estudante para recursos críticos e demonstrar soluções (Bruner, 1978). Essa ideia de suporte para a construção pode ser retransmitida para mais estágios assim como outros meios de formação. O estudo de caso ilustra isso em detalhes e explicita como modelagem de habilidade e supervisão diretiva podem ser altamente benéficas.

O caso apresentado discutiu a evolução do treinamento profissional do aluno. Em primeiro lugar, o treinamento tomou a forma de um ambiente de ensino onde a classe trabalhou em um produto, neste caso, os biscoitos que eles preparavam e vendiam. O professor modelava o comportamento dos alunos, além de dar orientações claras e explícitas sobre o processo; o que fazer e o que não fazer, por exemplo. Através da observação, imitação e reforço os estudantes eventualmente tornavam-se autônomos e seriam capazes de executar suas tarefas relacionadas à preparação e venda dos biscoitos com supervisão mínima. Ou seja, a supervisão iria desaparecer ao longo do tempo demonstrando como a competência do estudante na execução da tarefa teria aumentado.

Na sua segunda experiência de treinamento profissional Jennifer teve sua autonomia testada. Como assistente de escritório numa escola com aproximadamente 1200 alunos, sua tarefa básica era entregar mensagens nas salas de aula o que exigia

um maior nível de autonomia e mobilidade. Ela teria de andar pela escola, ir de um local para outro, mas ainda estaria sob supervisão e seria corrigida conforme necessário, especialmente no período inicial. A solução veio através de uma intervenção tecnológica, o que permitia uma supervisão à distância. As câmeras de vigilância do corredor foram usadas para monitorá-la na entrega de documentos e mensagens fora dos sistemas de comunicação do escritório e das sala de aula, assim como sistemas de intercomunicação foram usados para entrar em contato com professores para oferecer suporte e a sua localização quando necessário (por exemplo, quando ficasse perdida enquanto aprendia como se movimentar na escola).

Finalmente, durante sua experiência conclusiva do treinamento profissional Jennifer foi ensinada a trabalhar na organização de um hospital. Esta oportunidade de trabalho, foi-lhe dada pelo projeto "Um ano baseado no local de trabalho do programa da escola para o trabalho para jovens com deficiência de desenvolvimento e/ou física em seu último ano de elegibilidade para a *high school*" (Cincinnati Children's Hospital Medical Center, 2011, ¶4). Jennifer tinha como principal tarefa estocar suprimentos. Ela utilizava todas as habilidades acumuladas anteriormente em outras duas configurações com praticamente o mesmo formato de trabalho de observação, imitação e supervisão diretiva que eventualmente poderia desaparecer. O principal objetivo para todos os indivíduos é conquistar autonomia e independência em todas as esferas da vida que estejam relacionadas ao trabalho, ao cotidiano e ao lazer. O que tornou-se evidente neste estudo de caso é que oferecer suporte adequado ao longo do tempo para a formação profissional das crianças com deficiência, pode trazer resultado para além das expectativas dos pais.

Após a formação profissional ter chegado ao fim, surgiu a árdua tarefa de obter emprego remunerado. Jennifer lutou para encontrar um empregador que a contratasse para trabalhar em tempo integral. A pesquisa indica várias contribuições que poderiam ser fatores favoráveis para a obtenção de emprego para pessoas com deficiência. Autodeterminação, um conjunto de habilidades composto de itens como metas, tomada de decisão e resolução de problemas, que normalmente são incorporados aos padrões curriculares estaduais, tem sido percebidos como importantes para a contratação de pessoas com deficiência. Segundo Wehmeyer e Palmer (2003), alunos com deficiências cognitivas e com altas taxas de autodeterminação eram desproporcionalmente mais capazes de conseguir emprego um ano após a conclusão da *high school*, fosse em regime parcial ou integral de trabalho, e mantiveram o emprego ou receberam formação profissional durante seu terceiro ano após a conclusão do *high school*. Mas, dos alunos que foram empregados, "aqueles considerados com maior grau de autodeterminação mostraram, estatisticamente, significativos avanços na obtenção de benefícios no emprego, incluindo férias, licença médica e seguro de saúde" (p. 140).

Colaboração entre famílias, educadores, prestadores de serviços e os empregadores parece ser também um indicador-chave da transição com êxito para o emprego em regime de tempo integral. "As partes interessadas aconselham estudantes, providenciam estágios, ajudam a localizar postos de trabalho, ajudam os participantes nos locais de trabalho, disponibilizam pessoal para avaliar os currículos de estudantes, além de participar de entrevistas simuladas, apresentações e discussões em mesas redondas"(Burgstahler, 2001, p. 211). A ideia é a seguinte: quando as

peessoas investem mais no interesse das crianças, o mais provável é a conquista do emprego, treinamento adequado a ser fornecido no local e a manutenção do trabalho.

A Lei dos americanos com deficiência (Americans with Disabilities Act - ADA) protege os indivíduos qualificados com deficiência em todos os aspectos do emprego [ADA, 42 u.s.c. § 12112 (a)]. No entanto, a discriminação relacionada à deficiência é ainda presente no local de trabalho e pode ser vista como outra barreira para as pessoas com deficiência conseguirem e/ou manterem um emprego. A despeito do fato da legislação antidiscriminatória ter concentrado o seu foco no local de trabalho nas últimas duas décadas sob a forma da Lei dos americanos com deficiência de 1990, uma grande falta de conhecimento do empregador sobre como trabalhar com funcionários com deficiência e o estigma da deficiência em geral são os principais responsáveis por dificultar a empregabilidade das pessoas com deficiência. Como resultado, entre 1992 e 2004, perto de 200.000 processos foram abertos pela Comissão da Igualdade nas Oportunidades de Emprego (Equal Employment Opportunity Commission) por causa das alegações de discriminação referentes à deficiência relacionadas ao trabalho (Wooten e James, 2005).

Unger, Campbell e McMahon (2005) observaram que infelizmente a "ADA não resolveu ou superou todos os obstáculos para a obtenção do emprego competitivo experimentados por pessoas com retardamento mental" (p. 153). A tensão gira em torno do fato de que "as barreiras para a aprendizagem organizacional são incorporadas em complexos mecanismos de defesa e discriminatórias rotinas organizacionais" (Wooten e James, 2005, p. 137) e a maioria das pessoas com deficiências cognitivas pode não ser capaz de "reconhecer as práticas discriminatórias e exigir seus direitos de acordo com o que a Lei lhes garante" (Unger, Campbell e McMahon, 2005, p. 153). Para corrigir isso, organizações devem reconhecer que as barreiras existem e assumir a responsabilidade pela aprendizagem assim como respeitar a ADA. Finalmente, pensando do lado dos empregadores neste debate, seria importante "aumentar as competências de autodefesa das pessoas com retardo mental e que os prestadores de serviços de educação, no que tange às disposições do emprego, possam ajudar a reconhecer e aliviar os padrões de discriminação no emprego para pessoas com retardo mental (Unger, Campbell e McMahon, 2005, p. 153).

CONCLUSÃO

O que ressoa a partir deste estudo de caso é a necessidade de equilíbrio. Não se deve pensar na existência de um único caminho para uma bem sucedida transição da escola para o trabalho, mas vários caminhos que mesclados se tornam um. Diferentes habilidades precisam ser empregadas no local de trabalho; a habilidade ligada ao trabalho, os aspectos sociais do local de trabalho, os quais incluem a capacidade para trabalhar com os outros e gerenciar a autonomia de funcionamento e dinâmica de grupo. O estudo de caso ilustra que o trabalho metódico hábil pode vir de programas de formação escolar, mas outras atividades nas escolas podem ser igualmente importantes como esportes extracurriculares que reproduzem não só um sentido de autoestima, mas de autoestima no contexto da melhoria de um grupo. Mesmo que possam existir barreiras sociais e de desenvolvimento, o que parece ser evidente é que as funções dos pais no planejamento são absolutamente importantes e que através de

esforços colaborativos, estruturados, de várias partes interessadas, a bem-sucedida transição da escola para o trabalho pode ser alcançada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Americans with Disabilities Act of 1990, 42 U.S.C. 12112 (a).

Benz, M. R., & Lindstrom, L. E. (1997). *Building school-to-work programs: Strategies for youth with special needs*. Austin: Pro-ed.

Benz, M. R., & Lindstrom, L. E. (1999). Improving collaboration between schools and vocational rehabilitation: The youth transition program model. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13, 55-63.

Bruner, J. (1978). *The role of dialogue in language acquisition*. In A. Sinclair, R.J. Jarvella and W.J.M. Levelt (eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.

Burgstahler, S. (2001). A collaborative model to promote career success for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 209-215.

Cincinnati Children's Hospital Medical Center. (2011). *Project Search*. Retrieved on January 7, 2011 from <http://www.cincinnatichildrens.org/svc/alpha/p/search/>

Davies, M. D., & Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on "life as an adjustment." *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 248-257.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 *et seq.*

Individuals with Disabilities Education Act Regulations, 34 C.F.R. § 300.1 *et seq.*

Light, A. (1994). *Transition from school to work: A survey of research using the national longitudinal surveys*. U.S. Department of Labor. Bureau of Labor Statistics.

Luftig, R. L. & Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 317-325.

Ohio Department of Education. (2010). *Secondary transition planning*. Retrieved on December 21, 2010 from <http://www.ode.state.oh.us/GD/Templates/Pages/ODE/ODEDetail.aspx?page=3&TopicRelationID=981&ContentID=6599&Content=85873>

Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.

Rolfe, P. (1965). Sharing personal and professional experiences of nonpromotion with children and parents. *Theory Into Practice*, 4(3), 104-110.

Seltzer, M. M., Greenburg, J. S., Floyd, F. J., Pettee, Y., & Hong, J. (2001). Life course impacts of parenting a child with a disability. *American Journal on Mental Retardation*, 106(3), 265-286.

Shellenbarger, S. (2010, August 11). The parental push to repeat a grade. *The Wall Street Journal*.
<http://online.wsj.com/article/SB10001424052748704164904575421231093950498.html>
Unger, D. D., Campbell, L. R., & McMahon, B. T. (2005).

Workplace discrimination and mental retardation: The national EEOC ADA research project. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 23, 145-154.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The Impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.

Wooten, L. P., & James, E. H. (2005). Challenges of organizational learning: Perpetuation of discrimination against employees with disabilities. *Behavioral Sciences and the Law*, 23, 123-141.

Yell, M. L. (2006). *The law and special education*. Columbus: Pearson.

VER E OUVIR A MATEMÁTICA COM UMA CALCULADORA COLORIDA E MUSICAL: estratégias para incluir aprendizes surdos e aprendizes cegos nas salas de aulas

Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes⁴⁸

Lulu Healy⁴⁹

Elen Graciele Martins⁵⁰

Maisa Aparecida Siqueira Rodrigues⁵¹

Franklin Rodrigues de Souza⁵²

INTRODUÇÃO

Apesar das leis destinadas a normatizar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, muitas pessoas ligadas a Educação afirmam não se sentirem preparadas para enfrentar tal desafio (FERNANDES e HEALY, 2007). Tem-se notado que, a partir das políticas de inclusão, há necessidade de preparar a comunidade educacional e, dentre as muitas incertezas, singularidades e conflitos de valores que ocupam nossas mentes, certamente as questões que se relacionam às *ações pedagógicas* têm papel central. As mudanças pretendidas no sistema educacional exigem transformações por parte dos educadores, já que são esses que atuam com a diversidade de alunos que compõe o cenário escolar.

Ao abordar temas que envolvem necessidades educacionais especiais, o nosso foco não são as dificuldades específicas dos educandos, mas suas potencialidades, e o que os educadores podem fazer para favorecer a capitalização e ampliação dessas potencialidades, respeitando assim a diversidade de cada indivíduo. É acreditando nas potencialidades inerentes aos educandos que temos desenvolvido nossas pesquisas que se destinam a preparar recursos humanos, teóricos, metodológicos, pedagógicos e materiais para sustentar práticas matemáticas de alunos cegos e alunos surdos incluídos nas salas de aulas regulares.

Utilizando diversos elementos metodológicos associados a *design-based*

⁴⁸ Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN). Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) tem se dedicado a pesquisas centradas nos processos de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em salas regulares desde 2002.

⁴⁹ Doutora em Educação Matemática pelo Instituto da Educação, Universidade de Londres, docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), e coordenadora do grupo de pesquisa Tecnologia e Meios de Expressão Matemática e do projeto de pesquisa Rumo à Educação Matemática Inclusiva. Suas pesquisas investigam as relações recíprocas entre ferramentas tecnológicas e pensamento matemático e tem um interesse particular no design de ecologias de aprendizagem que incluem alunos cegos e alunos surdos.

⁵⁰ Mestre em Educação Matemática na linha de pesquisa Tecnologias Digitais e Educação Matemática com vertente em Inclusão pela Universidade Bandeirante de São Paulo. Graduada em Matemática pela Universidade Guarulhos. Atualmente é professora titular do Colégio Salesiano Santa Teresinha.

⁵¹ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo na linha de pesquisa Tecnologias Digitais e Educação Matemática. Graduada em licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é professora efetiva de Matemática do Estado de São Paulo e professora assistente de matemática do Colégio Stance Dual – SP.

⁵² Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade de Mogi das Cruzes -, aperfeiçoamento em Utilização da Informática como Ferramenta de Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo. Especialização em Educação Matemática pela Universidade Pontifícia Católica de São Paulo e Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo.

research, temos buscado desenvolver e adequar materiais pedagógicos e intervenções de ensino para favorecer o acesso a conceitos matemáticos através dos sistemas háptico, visual e auditivo. Nossas análises são realizadas no sentido de compreender como as experiências sensoriais e perceptivas influenciam os processos cognitivos, ou seja, como o tato, a visão, os gestos, os diálogos e as ferramentas materiais e computacionais – instrumentos de mediação – influenciam as interpretações dos fenômenos matemáticos. Acreditamos que as evidências e os resultados obtidos podem auxiliar numa compreensão mais profunda, não só dos processos de aprendizagem matemática daqueles que têm necessidades educacionais especiais, mas dos processos de modo geral, para que todos, independentemente de suas necessidades serem especiais ou não, tenham a oportunidade de construir conhecimentos matemáticos.

CULTURA, CORPO E COGNIÇÃO

Com a presença crescente de aprendizes com necessidades especiais nas salas de aulas das escolas regulares, torna-se crucial buscarmos compreender como a construção do conhecimento é mediada por diferentes meios de acesso aos sistemas sensoriais do corpo humano. Nos nossos estudos procuramos compreender como as ferramentas semióticas, materiais e corporais podem ser usadas para constituir a cultura das salas de aulas quando o conhecimento em jogo é matemático.

Nossas pesquisas abrangem uma perspectiva histórico-cultural, orientando-nos a enfatizar a importância da linguagem, do corpo e da interação no desenvolvimento cognitivo, ou, mais precisamente, a influência dessas ferramentas da mediação no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos cuja carência de um dos órgãos dos sentidos os fazem apropriar-se da cultura de modo particular. Focando esses aprendizes e suas possibilidades de participação nas práticas sociais, especialmente no âmbito escolar, acreditamos ser propício discutir as formas de intervenções que podem potencializar tal desenvolvimento. Por esta perspectiva, o olhar de Vygotsky sobre as “deficiências” continua sendo inovador por conceber a deficiência como uma fonte de superação.

A teoria formulada por Vygotsky propõe que a criança com necessidades especiais seja estudada sob uma perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança “regular”. Vygotsky declarou que a deficiência gera um processo de compensação, estimulando o desenvolvimento do indivíduo e assim permitindo ao deficiente transpor suas deficiências, através de análises de suas reações físicas e psicológicas (Vygotsky, 1997, Introdução).

A singularidade da teoria proposta por Vygotsky é que o desenvolvimento do deficiente estaria nos efeitos positivos da deficiência, ou melhor, nos meios encontrados para a sua superação. Desse modo, o aprendiz com deficiências visuais ou auditivas não é inferior aos seus pares regulares e tem o mesmo potencial para desenvolvimento intelectual, o que não significa que o seu desenvolvimento cognitivo deva seguir necessariamente o mesmo caminho que o dos chamados regulares. Acreditamos que o sistema educacional deve adaptar-se as possibilidades de público que pretende atingir, e não esperar que seja o aprendiz que se adapte a ele. Por essa perspectiva, os objetivos dos processos educacionais se tornarão mais acessíveis se os aprendizes cegos ou os surdos não tiverem que desprender tempo e energia para acomodar-se a

modelos educativos planejados para atender aqueles considerados regulares.

A CEGUEIRA E A SURDEZ

A cegueira e a surdez são deficiências sensoriais cuja característica central é a carência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, neste caso o visual e o auditivo respectivamente, o que traz consequências para o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que conduzam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos e dos ouvidos.

Segundo Gil (2000, p.24), as informações chegam aos sujeitos cegos mediadas por dois canais principais: a linguagem – pois ouvem e falam – e a exploração tátil. Fazendo uma analogia com os indivíduos surdos, podemos dizer que os canais principais mediadores pouco diferem, apontando os olhos e a linguagem, mas, naturalmente, não fazendo referência ao mesmo tipo de linguagem. Na verdade as pessoas surdas não são privadas da linguagem, mas têm uma língua própria que se expressa na modalidade visio-gestual (MARCHESI, 2004, p.182). A ausência do som limita o acesso à língua oral e a ausência de luz limita o acesso às imagens visuais; no entanto, em ambos os casos, de acordo com o que foi postulado por Vygotsky, cabe aos educadores utilizar sistemas culturais alternativos que viabilizem a substituição dos canais perceptivos usuais por outros, a exemplo do que é feito pelo alfabeto Braille e pela LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais).

Por esta perspectiva, em nossas classes inclusivas, as informações devem, na medida do possível, ser oferecidas de modo a impressionar vários sistemas sensoriais, como o sistema háptico, o visual, o cinestésico, o sistema fonador e o sistema auditivo, a fim de contemplar a diversidade de alunos presentes, que nem sempre têm suas necessidades educacionais manifestas fisicamente. Estando conscientes de que deficiências sensoriais como a cegueira e a surdez podem acarretar consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que comuniquem, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos ou através dos ouvidos. Por outro lado, a perspectiva vygotskiana nos traz a convicção que as limitações sensoriais não causam necessariamente limitação cognitiva. Isso faz com que uma de nossas preocupações seja o design de ferramentas materiais, tecnológicas e semióticas que ofereçam estímulos multissensoriais.

Neste artigo descrevemos algumas atividades desenvolvidas por aprendizes cegos e por aprendizes surdos usando uma ferramenta tecnológica, uma calculadora musical e colorida - *MusiCALcolorida*. O design dessa ferramenta foi influenciado pelas ideias construcionistas de Seymour Papert (1980;1991), que chamou atenção para as novas possibilidades de expressar Matemática através do dinamismo de objetos computacionais. Nosso objetivo é discutir a importância das representações disponibilizadas pela calculadora, vista aqui como instrumento material e semiótico de mediação entre os objetos matemáticos e os aprendizes privados de um de seus canais perceptivos.

O micromundo A concepção de Papert

A proposta de Papert (1980) consistia em criar uma matemática mais inclusiva, uma matemática que atraísse o interesse e engajamento de muitos. Ele quis desenvolver uma *Matelândia*; um *mundo* rico em princípios que favoreceriam a aprendizagem, construído como modelos de domínios do conhecimento matemático e cujos ambientes seriam acessíveis, evocativos. Na sua Matelândia, a ideia de Papert era que aprendizes encontrariam culturas matemáticas, nas quais eles pudessem imergir e delas emergir com maior fluência matemática. Estes modelos, ele chamou micromundos e viu o computador como uma ferramenta propícia para sua criação. Nos modelos projetados por designers, os micromundos são representados por um sistema formal, um conjunto de ferramentas computacionais, cuja funcionalidade é vivida através de displays fenomenológicos (físico, gráfico, auditivo, etc.). No entanto, uma importante característica dos micromundos é que eles devem evoluir à medida que o aluno explora seu território, adicionando, ao modelo inicial, novos objetos e novas relações construídas a partir das ferramentas dadas (THOMPSON, 1987, p.85), ou seja, do modelo inicial emerge o modelo do aprendiz. Deste modo, o micromundo evolui na medida em que o conhecimento de seus usuários evolui (HOYLES, 1993), e é esse crescimento que caracteriza a essência do construcionismo.

Papert apresentou a concepção dos micromundos compostos por objetos computacionais, que introduziam uma matemática que não era somente formal, mas que também se relacionava com os alunos. De acordo com a sua perspectiva, esta abordagem resultaria em uma matemática que teria sentido para o aluno e que seria sintonizada com seu corpo e ego.

Em relação à *sintonicidade corporal*, a visão de Papert era que os alunos seriam capazes de relacionar o comportamento dos objetos do micromundo com suas próprias sensações e conhecimento sobre seus próprios corpos. O termo *sintonicidade com ego* destaca a identificação dos aprendizes com objetos computacionais de acordo com os seus sentimentos de si mesmos, como pessoas com intenções, objetivos, desejos, gostos e desgostos. Esses dois construtos ofereceram uma perspectiva teórica que sustenta o programa construcionista (HEALY e KYNIGOS, 2010).

A nosso ver, a noção de micromundos aproxima-se da perspectiva de Vygotsky sobre o processo de internalização do social para o individual (Vygotsky, 1998). Colocando a visão construcionista em termos vygotkianos, podemos dizer que, com foco nas estruturas representacionais oferecidas pelos sistemas computacionais, busca-se compreender como as ferramentas podem mediar significados e de que modo a introdução de uma ferramenta na atividade altera o seu curso e o curso dos processos mentais que incorporam o ato instrumental.

Outro construto vygotkiano que podemos associar à ideia do micromundo é o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Sendo, os instrumentos de mediação computacionais projetados para permitir que os aprendizes realizem tarefas que não poderiam realizar num outro meio material, podemos cogitar que os micromundos são planejados para favorecer a emergência de uma ZDP na qual a cultura encontra-se com a cognição e os interesses sociais conectam-se aos individuais (HEALY, 2002).

A MUSICALCOLORIDA

Os micromundos foram conceitualizados como meios de incluir mais aprendizes no processo de aprendizagem matemática, mas não foram direcionados especificamente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Portanto, acreditamos que as representações dinâmicas, visuais e sonoras de objetos matemáticos oferecidas pelo computador trazem oportunidades para aqueles sem acesso a um ou outro campo sensorial. Neste artigo apresentamos alguns aspectos de cenários planejados para o ensino e aprendizagem dos números racionais utilizando o micromundo MusiCALcolorida, uma ferramenta digital elaborada para unir as ideias de Papert sobre a criação de uma matemática mais acessível com a perspectiva de Vygotsky sobre o papel da mediação no desenvolvimento intelectual.

A MusiCALcolorida que temos usado em nossas pesquisas foi desenvolvida a partir do software Calculadora Colorida de Sinclair, Liljedahl e Zazkis (2006) planejada para abordar os conceitos de número racional e irracional apresentando a representação decimal de um número, em uma tabela de cores. Optamos por criar uma nova interface para esse software, desenvolvendo outras ferramentas que possibilitam a exploração da representação decimal do número real, usando além da representação visual (cor) e numérica, também uma representação sonora (som). O micromundo, que passamos a chamar de MusiCALcolorida, é um ambiente de aprendizado com características (cor, tamanho e rapidez) que visam encorajar os alunos a explorar aspectos do conceito de número real pela experimentação e investigação, passando da representação fracionária para a expansão decimal (RODRIGUES, 2010).

Após vários testes, a MusiCALcolorida chegou a forma que tem sido usada pelos nossos aprendizes (Figura 1). Oferece na interface um teclado de calculadora convencional que em seu visor representa o número racional ou irracional, uma tela de pintura na qual cada cor representa um dígito após a vírgula (representação decimal do número como apresentado nas calculadoras convencionais) e clicando na clave de sol, temos o *som* desse número. Deste modo, procuramos disponibilizar um ambiente que oferecesse estímulos multissensoriais para atender as particularidades dos sujeitos envolvidos em nossas pesquisas. O resultado é uma calculadora que representa a parte decimal dos números reais simultaneamente por uma sequência de cores, de sons e de dígitos. Vale destacar que só os dígitos depois do ponto decimal são pintados na tela e tocados.

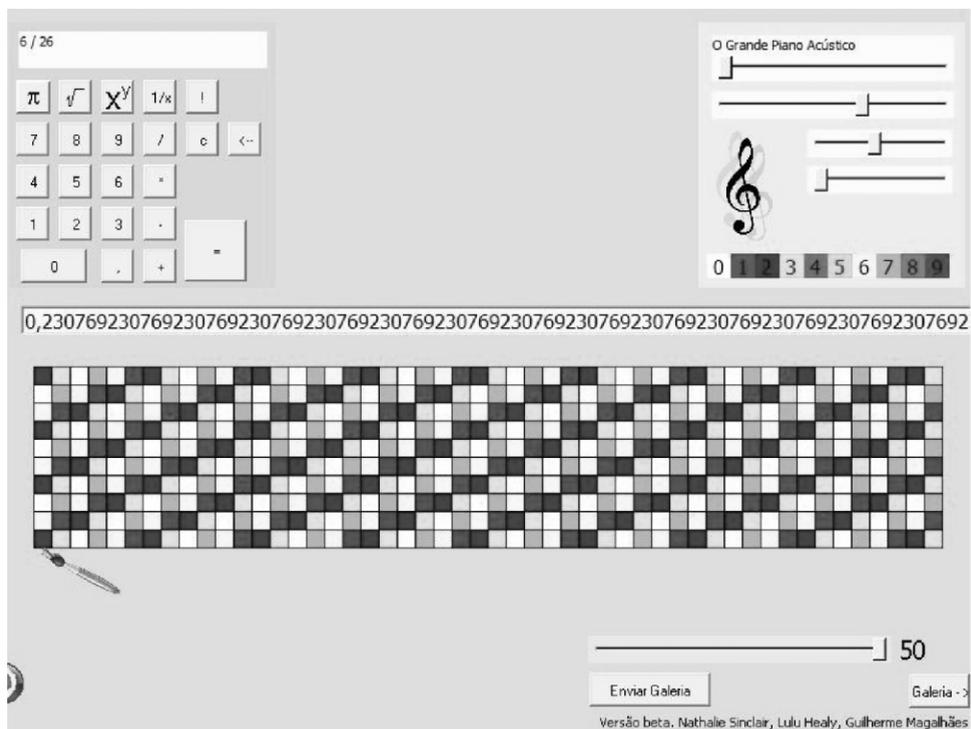


FIGURA 1: O número $\frac{6}{26}$ como representado no micromundo MusiCALcolorida

As quatro características da MusiCALcolorida – cor, tamanho, som e rapidez – não são encontradas em calculadoras portáteis mesmo quando associa-se ao seu uso o papel e lápis. Segundo Sinclair et. al. (2006), o tamanho da tela de pintura fornece uma repetição de dígitos que pode ajudar os alunos a perceberem mais facilmente o período do número racional e criarem uma percepção de infinito. Quanto à rapidez, a calculadora tem a habilidade de mostrar rapidamente o quociente, diferente do que acontece em outros ambientes, como papel e lápis, onde esse processo de conversão, da fração para o decimal, tende a ser longo, tedioso e propenso ao erro. Esta característica leva o aluno a trabalhar com os resultados da conversão e a tratar estes resultados como objeto de estudo ao invés do processo, ou seja, o resultado é o foco do estudo enquanto que os cálculos e os algoritmos ficam em segundo plano. A cor pode facilitar a identificação do padrão numérico, pois apresenta diferentes modelos de padrões de pintura do mesmo número racional quando manipulamos o tamanho da tela de pintura, revelando assim a periodicidade desse número. Em nossa investigação, verificamos que o som possui essas propriedades independentemente da representação visual, conseguindo identificar a quantidade de dígitos no período de uma dízima.

Essas características da calculadora visam encorajar e apoiar a experimentação tanto para alunos cegos, como para alunos surdos e para os alunos que denominamos regulares, diferente do que ocorre em outros ambientes de aprendizagem envolvendo

números racionais, pois aqueles que interagem com o micromundo podem *experimental* o número usando diferentes sentidos. O som faz da calculadora uma ferramenta apropriada para o trabalho com os aprendizes cegos, assim como para aqueles que podem ver, e as cores a tornam adequada para os aprendizes surdos e para aqueles que podem ouvir. Na sequência, apresentamos alguns resultados de nossas experimentações com esses aprendizes.

A MUSICALCOLORIDA E OS APRENDIZES SURDOS

As discussões apresentadas nesta sessão são frutos de um estudo visando investigar as interações de alunos surdos com situações de aprendizagem relacionadas ao conceito de número racional, mais especificamente o conceito de frações equivalentes (SOUZA, 2010). No conjunto das oito atividades propostas, a MusiCALcolorida foi usada como ferramenta de investigação de frações e na construção e validação de métodos para gerar frações equivalentes. Apresentamos uma dessas tarefas.

Nela, os aprendizes trabalhando em duplas, recebiam um envelope contendo 13 cartas que apresentavam em uma de suas faces uma fração representando um número (n) entre zero e um ($0 \leq n \leq 1$). Eles deveriam organizar os números em grupos de frações equivalentes, sendo a equivalência determinada pela igualdade das pinturas das frações quando digitadas na calculadora. Numa segunda etapa, após a colagem das cartas, os aprendizes deveriam encontrar outras duas frações para cada agrupamento. Trabalhamos com quatro grupos de aprendizes surdos nestas atividades (uma dupla no primeiro teste da atividade, e duas duplas e um trio no segundo teste). A título de exemplo, a Figura 2 apresenta respostas oferecidas por duas alunas surdas que participaram da pesquisa.

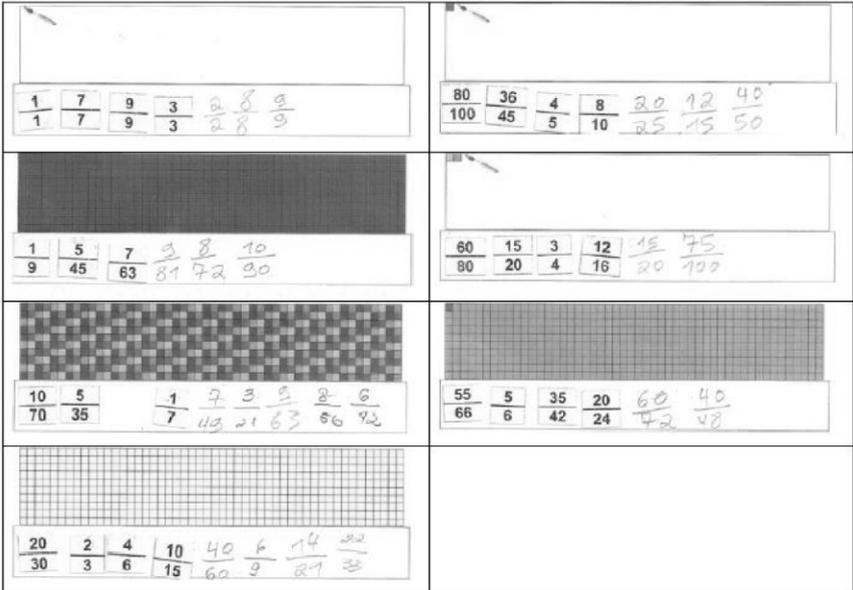


FIGURA 2: Frações equivalentes e suas “pinturas”

As observações de todos os grupos mostraram que o procedimento de colagem das cartas que apresentavam frações equivalentes transcorreu sem dificuldades. Os aprendizes digitavam as frações na calculadora e por comparação escolhiam a posição adequada para colagem. Entretanto, a determinação de outras duas frações equivalentes para cada agrupamento, foi mais desafiadora. Inicialmente, podemos destacar que todas as equipes ficaram por algum tempo tentando obter frações com pinturas iguais às da atividade, digitando aleatoriamente valores na calculadora, retomando dessa maneira os processos de caráter empíricos. Percebemos que os alunos ficaram frustrados com a demora para encontrar tais frações que satisfizessem a condição proposta pelo enunciado. Nesse momento, intervimos, e antes que desistissem, informamos que as frações poderiam surgir da observação de alguma regularidade existente entre as frações de cada conjunto dado. A partir dessa intervenção, notamos que os grupos usaram uma de duas estratégias, baseados em diferentes modelos matemáticos, ambas corretas em relação a tarefa em mão, mas também ambas diferentes do modelo convencional, normalmente enfatizado na matemática escolar.

A primeira estratégia envolveu principalmente “somar” os numeradores e denominadores de duas frações equivalentes para obter uma terceira fração, ou “somar” a diferença entre numeradores consecutivos e denominadores consecutivos no último numerador e denominador respectivamente, numa sequência de frações equivalentes. A seguir, apresentamos um exemplo dessa estratégia em uso pela dupla Dalva e Aline enquanto buscam frações equivalentes a $\frac{2}{3}$, ou seja, frações cuja pintura é um bloco de amarelo. Dalva aponta com os dedos para as frações $\frac{4}{6}$ e $\frac{2}{3}$, coladas no seu papel nessa ordem.

Dalva pediu a Aline para fazer os seguintes cálculos: 2×3 , 3×3 e 3×4 . Aline respondeu corretamente 6, 9 e 12. Digitam na calculadora $\frac{6}{9}$, ficam comemorando e antes de passarem ao próximo item comentam⁵⁶:

Dalva: “É uma sequência do número dois, $2+2=4$, $4+2=6$ ”

Aline: “Oito?”

Dalva: “Não, quatro mais dois”

Aline: “seis” (mostra seis dedos na mão)

Dalva segue perguntando “ $6+3$, $9+3$, $12+3$ e $15+3$ ” e sua amiga vai respondendo “9, 12, 15 e 18”. Depois verificam se as pinturas são iguais e ao final escrevem as frações $\frac{10}{15}$, $\frac{6}{9}$, $\frac{8}{12}$ e $\frac{12}{18}$. No próximo item, elas deveriam gerar frações equivalentes a $\frac{3}{4}$ e $\frac{9}{12}$. Nesse caso, as meninas fizeram os cálculos $3+3$ e $4+4$ para determinar $\frac{6}{8}$, $9+3$ e $12+4$ encontrando $\frac{12}{16}$ e assim por diante.

Os registros e os comentários a respeito dos procedimentos utilizados na resolução das atividades evidenciam a construção de um modelo matemático para resolver situações que envolvam frações equivalentes alicerçado em procedimentos ligados ao conceito aditivo. Vale a pena destacar que o método é correto, embora bastante diferente do modelo convencionalmente ensinado em que o procedimento

⁵⁶ As “falas” foram feitas todas em LIBRAS, e o texto representa nossa tradução para os sinais utilizados. Por esta razão optamos apresentar estas falas em uma fonte diferente.

envolve multiplicar o numerador e dominador da fração pelo mesmo número.

A segunda estratégia utilizada pelas aprendizes surdas foi mais explicitamente baseado na multiplicação. Ela foi utilizada por Patrícia e suas companheiras para determinar frações equivalentes a $\frac{1}{7}$. Patrícia explicou seu método assim:

Patrícia: “os números estão todos na tabuada e para encontrar é só multiplicar!”

A princípio imaginávamos que ela estava multiplicando o numerador e denominador por uma constante, mas ao observarmos com mais cuidado o procedimento que estava utilizando, percebemos que ela encontrou as frações equivalentes a $\frac{1}{7}$ como exemplificaremos na figura abaixo.

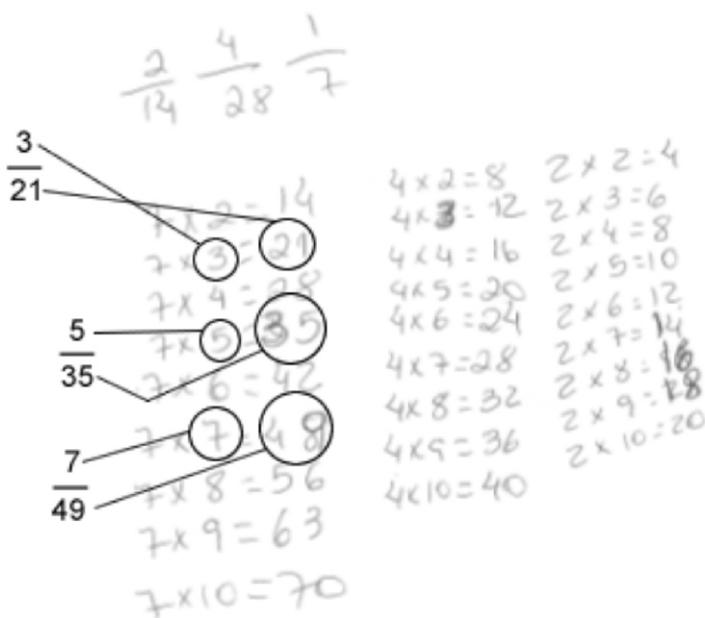


FIGURA 3: O modelo usado pela Patricia

Podemos destacar que o papel da MusiCALcolorida foi essencialmente empírico no desenvolvimento dessa atividade. Primeiramente usada em grupos de frações associadas com a mesma pintura e depois para validar as frações escolhidas que deveriam produzir a mesma pintura. Mas, esse papel foi essencial para o *feedback* que a calculadora proporcionou aos aprendizes. Indicou que eles estavam fazendo algo certo. Para nós, como pesquisadores, as interações com a calculadora e as outras ferramentas de medição serviram para abrir uma janela no pensamento dos aprendizes. Poderíamos entrar nos modelos deles e não simplesmente impor nosso modelo – algo que acontece frequentemente nas aulas de matemática. Alinhados a essa visão, podemos argumentar que o currículo deve ser flexível, destinando o tempo adequado para o trabalho com os alunos, até que eles possam compreender porque as estratégias

são bem sucedidas, assim como os limites de cada uma delas. Por exemplo, porque “somando” numeradores e denominadores funciona nesta atividade, mas é inválida quando a soma de duas frações é requerida? Sem dúvida, essa é uma idéia complexa, mas acreditamos que uma compreensão do método convencional também é bastante complexa. Será que a maioria dos alunos entende que se multiplicamos numerador e denominador pelo mesmo valor estamos essencialmente multiplicando a fração por um? Nosso trabalho com este grupo de alunos surdos destacou seu envolvimento com as pinturas de classes de frações equivalentes, e como três das características da calculadora - cor, o número de algarismos depois a vírgula decimal e rapidez em cálculos – contribuem na construção de seus próprios modelos matemáticos. A seguir focamos a quarta característica, som, e consideramos sua influência no trabalho de um grupo de alunos com deficiências visuais ao sentirem a matemática de modo sintonizado com seu corpo e ego.

A MUSICALCOLORIDA E OS APRENDIZES CEGOS

Nesta seção apresentamos discussões oriundas de um estudo que teve como objetivo investigar as interações de pessoas cegas e com baixa visão, com números racionais por meio do som emitido pela MusiCALcolorida (MARTINS, 2010).

Para esse trabalho, a MusiCALcolorida sofreu algumas adaptações: aumento do tamanho dos quadrados que compõem o tabuleiro de cores e a inserção de voz para narrar as ações realizadas pelos aprendizes. Ainda nessa versão da calculadora suas funções podem ser acessadas pelo teclado; a tecla “S” para fazer parar de emitir som; a tecla “C” para apagar os números inseridos e a tecla “M” para tocar a música gerada pela divisão. Participaram dessa pesquisa quatro duplas de alunos, sendo sete deles cegos e um com baixa visão. Neste artigo destacamos, em particular, o trabalho de Cauan e Josiel em uma das atividades propostas.

A atividade proposta consistia em representar na calculadora a sequência $1/2, 1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/6, 1/7, 1/8, 1/9, 1/10$ e $1/11$. A seguir deveriam descrever as características de cada resultado, segundo suas interpretações, e escolherem qual resultado gostaram mais e por quê.

Josiel foi quem controlou o teclado do computador ao longo da atividade. A primeira divisão executada foi 21. Pelas falas da dupla, parece que foi neste momento que eles entenderam a proposta da criação de uma calculadora musical:

Josiel: “O que você acha?”

Cauan: “Ah tá... Agora entendi o que eles (as pesquisadoras) queriam dizer!... Ela (a calculadora) toca. Legal!”

Na sequência, eles ouviram o resultado da divisão $1/3$. Neste resultado eles se surpreenderam:

Cauan: “Nossa... Não vai parar?... Isso é muito louco.”

Josiel: “Eu acho que deveria parar... O som fica muito repetitivo, é só “plim, plim, plim”... É chato”.

Embora o comentário de Cauan abrisse a possibilidade de uma discussão sobre a ideia de uma representação infinita, Josiel dispersou o assunto quando disse que deveria parar de repetir a mesma nota. De certa forma, Josiel cortou a possibilidade de

pensar sobre representação infinita com ajuda da calculadora, pois tinha no teclado a possibilidade de parar de emitir som, isso ocorria ao teclar “s” para “stop”. De fato, na calculadora, a representação é (necessariamente) finita – teria parado depois 500 casas decimais tocadas. Mas talvez se nossos sujeitos tivessem deixado a calculadora tocar mais, poderia ter ocorrido um estímulo para a busca de novas reflexões sobre esta questão. Entretanto, neste momento, eles estavam mais interessados em compreender o funcionamento da calculadora – o que foi possível ou não – e a natureza da representação acabou sendo deixada de lado. Notamos também que, para este número, a representação sonora influenciou a ação de Josiel. Talvez o fato de ele achar chato o “plim, plim, plim” da calculadora contribuisse para sua decisão de interromper a representação. Durante a realização das divisões $1/4$ e $1/5$ a dupla continuou explorando as ferramentas do software. Josiel descobriu que era possível mudar o tempo das notas e quando o resultado era um único número ficava fácil para ser identificado.

Posterior à discussão, Josiel digitou a divisão $1/6$, o que levou a dupla a outra observação importante.

Josiel: “Agora $1/6$.”

Cauan: “Nossa! Deixa tocar mais rápido. Não parece que tem nota que não repete”.

Cauan: “Tibebebebebe... Acho que tem um que não repete”.

Josiel: “Será? Pára e toca outra vez.”

Josiel: “Parece mesmo... Como o segundo (número) repete fica fácil entender”.

Neste momento, a dupla ouviu pela primeira vez uma representação de uma dízima periódica composta e a atenção dos meninos foi na identificação da primeira nota (algarismo) que não se repetia. Para descrever para Josiel o som criado pelo software, Cauan batia com seu dedo na mesa para acompanhar a representação sonora e cantava *Tibebebebebebe*. Essa atitude evidencia certa sintonicidade com o corpo (Papert, 1985), uma importante característica no trabalho com micromundo.

Durante a divisão 71 , Cauan descreve o resultado como uma música.

Cauan: “Legal... Parece uma música!”

Josiel: “É mesmo... Tem notas diferentes”.

Podemos observar nas divisões $1/8$, $1/9$ e $1/11$ que o som emitido pela calculadora levava à discussões que faziam referência ao cotidiano da dupla. A música é algo presente e importante para ambos em suas descrições. Assim, podemos observar que os meninos tentaram dar sentido às representações geradas pelas divisões, por meio de associações com objetos familiares a eles, ou seja, identificamos uma certa sintonicidade com o ego presente em suas falas. Por exemplo, no trecho transcrito a seguir, nossos sujeitos discutem o resultado da divisão de $1/8$.

Josiel: “Parece uma escala!”

Cauan: “Mas a última nota não combina.”

E Cauan quando realizou a divisão $1/9$, ficou mais clara a ideia de sintonicidade com ego.

Cauan: “Essa parece música de filme de suspense.”

Para Josiel, a música gerada pelo software, além da representação de um resultado deveria ter sonoridade. As notas tinham que combinar entre si visão.

Josiel: Esse (som) é chato, as notas não combinam.

Verificamos que as respostas dadas pelos sujeitos nesta atividade trazem consigo um elemento importante de suas vidas: a música. Ambos cursam música - grafia Braille no instituto. Esta disciplina é considerada fundamental para o desenvolvimento da percepção sonora, essencial na vida daqueles que são cegos ou que possuem baixa visão.

A dupla escolheu como melhor som o resultado da divisão 71, que tem um período de seis dígitos, sendo inclusive, o resultado mais difícil quando se quer identificar o tamanho do período. É importante destacar que enquanto a música foi bastante privilegiada em suas falas, as interpretações dos sujeitos foram também mediadas pelas propriedades matemáticas. Por meio das representações ouvidas, temos alguns indícios de que o processo de matematização se iniciou durante esta atividade. Eles distinguiram, por exemplo, resultados de divisões nos quais apenas um algarismo (nota) se repetia, quando a representação tinha apenas um algarismo, quando se tratava de um número limitado de algarismos etc.

Ao longo da atividade, o som emitido deixou de ser apenas uma característica do software, tornando-se também um signo – onde suas características não estão mais ligadas às de uma música - uma expressão de objetos matemáticos. Como no exemplo da flecha que em cada cultura representa um símbolo diferente, nossa música (do software) não é mais um simples som para nossos sujeitos, nela eles encontram e destacam características antes atribuídas a números.

CONSIDERAÇÕES

A influência das ferramentas materiais é um tema amplamente discutido por pesquisadores da área da Educação Matemática em pesquisas realizadas com aprendizes regulares. No entanto, a importância e a influência desses elementos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com comprometimento sensorial demandam mais estudos. As discussões a respeito da implicação das ferramentas materiais, vistas como *elementos de cena* nos cenários instrucionais permeiam todo este texto. Partimos do princípio que o trabalho com esses aprendizes exige ferramentas materiais e semióticas que favoreçam a efetiva participação e integração desses aprendizes nas situações instrucionais.

Neste artigo, descrevemos como temos tentado criar ferramentas digitais, segundo a perspectiva de Papert de micromundo matemático, em sintonia com as especificidades sensoriais dos aprendizes surdos (o que inclui ênfase no visual) e de aprendizes cegos (fornecendo representações matemáticas através de som, assim como e por símbolos).

Em relação aos aprendizes surdos, destacamos como o cenário de aprendizagem foi estruturado para encorajar o aprendiz a construir seu próprio modelo para as ideias matemáticas envolvidas e argumentamos que os resultados oferecem uma visão de como os alunos em geral pensam frações equivalentes. No nosso exemplo de trabalho com aprendizes cegos, salientamos as diferentes formas de sintonicidade que o aprendiz experimenta interagindo com a MusiCALcolorida e como isso permitiu associar propriedades matemáticas a regularidades e padrões musicais, trazendo elementos culturais para as descrições dos objetos matemáticos o que, por um lado, enfatizou interpretações musicais e por outro capturou características coerentes

matematicamente. Também existiram por parte de alguns sujeitos momentos em que percebemos uma ligação entre o som emitido pela calculadora e os movimentos de seus corpos. Esta ligação entre sujeito (corpo) e o signo (música) é ilustrativa da sintonicidade descrita por Papert na sua visão construcionista.

Nosso trabalho sugere, no entanto que se de fato desejamos escolas inclusivas, precisamos ir além de tentativas isoladas de uso de novos instrumentos pedagógicos. Precisamos pensar em termos globais a respeito da reestruturação da disciplina de Matemática, para que ela possa se tornar mais acessível a um maior grupo de alunos. Isso significa que assim como observar como a informática traz múltiplas oportunidades para o aprendiz ter rápido acesso a uma variedade de representações matemáticas convencionais, estamos interessados em explorar as representações que são pouco menos convencionais. Se, anteriormente, muitas atividades matemáticas foram confinadas em ações, sobre símbolos abstratos, o uso de ferramentas digitais permite agora manipulações matemáticas de outros tipos de representações (HEALY, JAHN e FRANT, 2010). Entretanto, esses novos trabalhos somente irão invadir as salas de aulas no Brasil, se professores, assim como os que planejam os currículos e os políticos, convencerem-se da legitimidade de tais ferramentas. Acreditamos que a presença da diversidade de aprendizes em nossas salas de aulas de matemática pode atuar como um motivador para essas mudanças.

Embora nosso trabalho de design de ferramentas matemáticas para aprendizes com acesso limitado a um ou outro campo sensorial esteja em fase relativamente inicial, e o número de aprendizes com os quais temos realizados nossas pesquisas ainda seja relativamente pequeno, o que temos observado é que professores que colaboraram com o design e aplicação dos processos empíricos têm aceitado, sem questionar, o potencial, propriedades e relações de expressões de objetos matemáticos não convencionais. E mais, com o desenvolvimento crescente de ferramentas compartilhadas além do grupo de pesquisa, a reação dos professores que entram em contato com as ferramentas é perceber que elas não representam somente possibilidades para aprendizes com necessidades educacionais especiais; elas também são promessas para os demais alunos. Vemos isso como um fenômeno a ser investigado. Aqueles que trabalham com surdos e com cegos parecem integrar-se ao projeto aceitando que expressões matemáticas convencionais não são por si só acessíveis a todos os alunos. A necessidade de novas expressões torna-se legítima desde o início. Talvez, então, nossa tarefa se inicie por não esperar sempre que os aprendizes se adaptem ao currículo de matemática, e que isso nos leve a dedicar mais tempo refletindo e adaptando a matemática escolar, a fim de garantir o acesso da diversidade de alunos e seu direito de fazer parte do cenário da escola regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNANDES, S.H.A.A.; HEALY, L. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática – UNION*. Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática – FISEM, n. 10, p. 59-76, 2007. Disponível em <http://www.fisem.org/paginas/union/revista.php?id=27>
- GIL, M. *Deficiência visual*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- HEALY, L. e KYNIGOS, C. Charting the microworld territory over time: design and construction in mathematics education. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education* 42 p.63-76, 2010.
- HEALY, L.(S). *Iterative design and comparison of learning systems for reflection in two dimensions*. Tese de Doutorado. Londres: University de London. 403f, 2002.
- HEALY, L., JAHN, A-P., e FRANT, J.B. Digital technologies and the challenge of constructing an inclusive school mathematics. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education* 42 p.393 – 404, 2010.
- HOYLES C. Microworlds/Schoolworlds: The transformation of an innovation. In, C. Keitel & K. Ruthven (eds.), *Learning from computers: Mathematics education and technology* NATO ASI, Series F: Computer and Systems Sciences, Vol. 121 (pp. 1-17), Springer-Verlag, 1993.
- MARCHESI, A. Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas. IN: COLL, C. MARCHESI, Á. PALÁCIUS, J. (Eds). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educacionais Especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARTINS, E.G. O Papel da Percepção Sonora na Atribuição de Significados Matemáticos para Números Racionais por Pessoas Cegas e Pessoas Com Baixa Visão. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo, 2010.
- PAPERT, S. *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. London: Harvester Press, 1980.
- PAPERT, S. Situating constructionism. In Harel, I. & Papert, S. (Eds.). *Constructionism*. (pp. 1-11). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1991.
- RODRIGUES, M.A.S. Explorando Números Reais através de uma Representação Visual e Sonora: Um Estudo das Interações dos Alunos do Ensino Médio com a ferramenta MusiCALcolorida. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo, 2010.
- SINCLAIR, N., LILJEDAHL P., e ZAZKIS R. A coloured window on pre-service teachers' conceptions of rational numbers. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*. 11(2), p. 177-203, 2006.
- SOUZA, F.R.. *Explorações de Frações Equivalentes por Alunos Surdos: Uma*

Investigação das Contribuições da MusiCALcolorida. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Bandeirante de São Paulo, 2010.

THOMPSON, P. W.. Mathematical microworlds and intelligent computer-assisted instruction. In G. Kearsley (Ed.), *Artificial Intelligence and Education* (pp. 83-109). New York: Addison-Wesley, 1987.

VYGOTSKY, L. S.. *Obras escogidas V–Fundamentos da defectología*. Traducción: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (originalmente publicado em russo, em 1934), 1998.

A LÍNGUA PORTUGUESA E A ESCOLA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SURDEZ

Ana Carla Ziner Nogueira⁵⁷

O objetivo aqui é abordar a questão linguística no que diz respeito à educação e, principalmente, ao ensino de português para alunos surdos em escola regular. No cenário educacional, recentemente, a comunidade surda conquista o direito linguístico de se manifestar e de se desenvolver na relação ensino/aprendizagem em Língua Materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), desse modo, de acordo com o Decreto 5.626/05, a Língua Portuguesa assume o papel de sua L2, na modalidade escrita.

A escola regular inclusiva abre sua porta e “inclui” em suas salas de aula alunos surdos. Neste espaço, professores ouvintes, desconhecedores e não usuários da língua de sinais, em sua maior parte, ministram suas aulas sem o olhar para “as diferenças”, no que ela realmente representa. Em algumas escolas públicas inclusivas do Estado do Rio de Janeiro, os alunos surdos e professores contam com o trabalho do profissional intérprete⁵⁸ de Libras-Português para a transmissão dos conteúdos. A permanência desse profissional em classe inclusiva é muito importante, contudo não é o suficiente para solucionar a problemática educacional do surdo no que diz respeito à construção de saberes desenvolvidos pelos conteúdos básicos e ao letramento, principalmente da Língua Portuguesa. Além dessa questão, o currículo privilegia o ensino de português como língua materna evidenciando um contexto adverso ao aprendizado desta língua.

Esse artigo se constitui dos dados de minha dissertação⁵⁹ de Mestrado, que abordou a importância e a necessidade de uma educação bilíngue e bicultural em escolas inclusivas para o efetivo desenvolvimento educacional e linguístico de pessoas surdas.

O ENSINO DO PORTUGUÊS E O ALUNO SURDO EM SALA DE AULA INCLUSIVA: a deficiência é de quem? Reconhecendo o contexto da educação de surdos

A questão “educação e língua de sinais” vem sendo o assunto dos pesquisadores das áreas de educação e linguística no contexto da surdez desde o final da década de oitenta quando a linguista Lucinda Ferreira Brito propõe o bilinguismo diglósico:

(...) os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngüe. O tipo de Bilinguismo é o diglósico, isto é,

⁵⁷ Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Departamento de Letras e Comunicação Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

⁵⁸ Recentemente reconhecido pela Lei Nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010.

⁵⁹ Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva: a sala de recurso (NOGUEIRA, 2007). A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, Zona Oeste.

o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. **A Língua de Sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas**, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. **A língua oral será ensinada enquanto segunda língua**⁶⁰ e será o veículo de informação da tradição escrita
(BRITO, 1993, p. 5).

A abordagem bilíngue em relação ao ensino/aprendizagem de alunos surdos torna-se necessária diante do fracasso educacional da abordagem Oralista, na qual se perde muito tempo com o treinamento da fala e, portanto, a construção de saberes, o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo do sujeito tornam-se limitados, defasados.

Mesmo com o advento da Comunicação Total, em que há uma abertura para a língua de sinais, não se observa produtividade linguística e educacional nos alunos surdos, uma vez que esta língua não é a língua de instrução. O INES, na década de oitenta, passou pela experiência da Comunicação Total. Segundo Brito (1993), esta metodologia surge como defensora do bilinguismo, mas, na verdade, aproxima-se mais das práticas oralistas. A Comunicação Total se utiliza concomitantemente da língua oral e da língua de sinais, porém seu objetivo “é o aprendizado da língua oral, sendo os sinais apenas meio para isso” (Brito 1993:55). A Língua Brasileira de Sinais (Libras), diante desta finalidade, funcionava mais como recurso pedagógico na escola que por sua real importância para a constituição do sujeito surdo.

O resultado dessas ideologias (Oralista e Comunicação Total) é a deficiência na leitura e escrita da Língua Portuguesa. Ao concluírem o período escolar, os surdos “não sabem ler, interpretando apenas frases isoladas, na maioria dos casos” (BRITO 1993, p. 43). Embora tenham se passado quase vinte anos após esses resultados apresentados por Brito, pesquisas continuam apontando a ineficiência da educação de surdos. Os alunos surdos continuam concluindo o ensino básico deficientes na modalidade escrita de sua segunda língua.

Diante desse quadro, recentemente, no Brasil, as escolas especiais e regulares inclusivas, que estão sujeitas ao Decreto 5.626/05, iniciam o processo para implantar a educação bilíngue, com a Libras como primeira língua e o português como segunda língua.

Sabe-se que a maior parte dos surdos são filhos de pais ouvintes. Assim, na maioria dos casos, o surdo adquire a língua de sinais tardiamente. A falta de um referencial linguístico adequado, a língua de sinais, não só é um problema para seu desenvolvimento cognitivo, mas também para sua constituição enquanto sujeito, inclusive seu conhecimento de mundo.

Recentemente, as escolas públicas do Rio de Janeiro iniciam seus processos de construção de uma educação inclusiva para surdos com o objetivo de cumprir o Decreto

⁶⁰ Grifo nosso.

5.626/05. O profissional intérprete já aparece em seus espaços para levar ao aluno surdo o conteúdo ministrado em sala de aula pelo professor. Mas não é na figura desse profissional que uma educação bilíngue será garantida. Quem será o modelo linguístico para o aluno surdo, filho de ouvinte, quando este ingressa na escola sem conhecer a língua de sinais? Sem o professor surdo para favorecer a aquisição da Libras e todas as implicações que a língua materna propicia ao falante, como o intérprete poderá ser útil a este aluno?

Desse modo, há a necessidade da escola regular que deseja incluir em seu espaço aluno surdo reconhecer essa realidade e preparar-se para suprir essa necessidade linguística (libras e o português, na modalidade escrita) do seu aluno surdo e, por consequência, desenvolver suas operações cognitivas ao operar com os saberes construídos na escola.

BILINGUISMO NA ESCOLA INCLUSIVA: direito à identidade linguística e cultura surda

A escola especial é o espaço que favorece o desempenho do aluno surdo devido à presença da comunidade surda, que organiza sua política em defesa de sua língua de sinais, seus direitos educacionais e culturais. Segundo Lopes & Veiga-Neto (2006, p. 92-3), funciona:

Como um lugar de encontro, os surdos transformam a escola em um campo frutífero de articulação e invenção de marcas culturais. (...) Como um espaço possível de fortalecimento de um grupo específico, a escola de surdos tem sido palco para movimentos de resistência e para a (re)significação da surdez.

Diante do discurso da educação inclusiva, a preocupação da Comunidade Surda, dos linguistas e dos profissionais comprometidos com uma educação de surdos é como se fará a representação linguística e cultural do surdo no espaço onde impera o etnocentrismo ouvinte, o que impossibilita a construção do bilinguismo na educação de pessoas usuárias de uma língua espaço-visual.

Se, nas escolas especiais para surdos, o modelo linguístico e cultural é natural, fora dele, o referencial educacional dá-se por outra representação. Nas escolares inclusivas, as representações ouvintes são predominantes, excluindo o surdo - por desconhecimento, falta de preparação e uma prática educacional que ainda não enxerga a "diferença" de fato - de um ideal linguístico nesse espaço, comprometendo seu desempenho em sala de aula (tanto em aprendizado de saberes em geral quanto em deficiência na modalidade escrita da língua portuguesa) e, conseqüentemente, seu futuro profissional e sua entrada no ensino superior.

A prática inclusiva para atingir realmente seu objetivo - igualdade e direito à educação para todos, neste caso específico para o surdo - precisa compreender a necessidade de ultrapassar o referencial ouvinte como padrão educacional. De acordo com Dorziat (1999, p. 31), "o maior risco de não se entender essas questões é, em se apropriando das tendências educacionais mais amplas, fazer um simples *transplante* para o ensino de surdos, tanto em termos metodológicos, quanto curriculares."

De acordo com Nogueira (2007, p. 37):

A escola regular promove a inclusão como via de mão única em que o sujeito surdo deve se adaptar ao ambiente e não o contrário; ou ainda, não busca uma reformulação dos seus valores culturais para atender às necessidades dos grupos que convivem em seu espaço. A escola, via de regra, pode assegurar a presença do intérprete em sala de aula, acreditando que somente isso garante o direito à igualdade na educação dos cidadãos marcados na diferença de ser surdo. No entanto, isso não significa vivenciar sua cultura, língua de sinais e valores dentro da mesma amplitude dos valores ouvintes no espaço escolar. Valores da comunidade surda, muitas vezes, estão longe de serem reconhecidos nesse contexto social.

Vygotsky investigou a relação língua e mente. Para ele, o desenvolvimento das funções mentais superiores “requer mediação”, isto é, o desenvolvimento cognitivo do ser humano não é um processo autônomo. A mediação é feita por meio de instrumentos culturais, sendo o mais importante desses instrumentos a língua. (Sacks 2005:63-86). A língua tem função intelectual, social e emocional refletindo nas práticas sociais do indivíduo.

Sacks (2005, p. 74), baseado em Vygotsky, fala dessa *mediação linguística* através de um modelo de identidade linguística:

Nascemos com nossos sentidos; eles são “naturais”. É possível desenvolvermos sozinhos, naturalmente, as habilidades motoras. Mas não podemos adquirir sozinhos uma língua: essa capacidade insere-se numa categoria única. Não se pode desenvolver uma língua sem capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é ativada por uma outra pessoa que já possui capacidade e competência linguística.

Como se mencionou no início, a maioria das pessoas surdas nasce de família ouvinte, que, muitas vezes, ignora a importância da língua de sinais dentro de casa para o desenvolvimento de seu filho surdo. Sabe-se que as crianças surdas, filhas de pais surdos, apresentam desenvolvimento cognitivo em mesmo nível de uma criança ouvinte de sua idade e, por isso, mostram-se mais aptas linguisticamente. O diálogo entre pais e filhos permite a criança “passar da sensação para o 'sentido', ascender do mundo perceptivo para o conceitual” (Sacks 2005:74), uma vez que opera com sua própria língua (a língua materna) para a construção de sentidos no e do mundo.

Diante desse fato e da realidade da maioria das pessoas surdas nascerem em família ouvinte, objetivando a competência linguística, há necessidade de um modelo linguístico e cultural na escola para promover a aquisição da língua de sinais e cultura surda. Lodi e Luciano (2009) enfatizam a importância do instrutor surdo interagindo com as crianças surdas por meio de atividades lúdicas, trazendo resultados

significativos para a prática de letramento e o desenvolvimento linguístico:

Observou-se também que, nas relações com a instrutora surda e entre pares, as crianças aprendem a lidar com as particularidades espaciais constitutivas da Libras, vivenciando troca de papéis, relacionando aspectos de sua história de vida com as atividades desenvolvidas (livros e brincadeiras), apropriando-se, assim, dos bens culturais da sociedade em que vivem (LODI & LUCIANO, 2009, p. 48).

A conclusão das autoras deixa claro que a libras não deve ser um mero “recurso pedagógico” na figura do intérprete de libras ou simplesmente um “meio” de comunicação. Para cumprir o seu papel, na educação de crianças surdas, a escola deve recorrer a atividades pedagógicas planejadas diretamente para surdos, com contexto que favoreçam a interação entre surdos, principalmente entre um surdo adulto e a criança surda, contudo o que vem acontecendo é uma adaptação das atividades planejadas para ouvintes.

A escola inclusiva, portanto, tem se mostrado ineficiente, já que para construir um espaço bilíngue, tanto a língua oral (língua portuguesa) quanto a língua de sinais (libras) devem apresentar-se em mesmo nível de importância, ou melhor, com os mesmos valores representativos e significativos na comunidade escolar.

BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS PARA PESSOAS SURDAS: LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA

O maior problema do trabalho de Língua Portuguesa com o aluno surdo em escolas públicas do Rio de Janeiro tem sido sua inserção em sala de aula com o aluno ouvinte. O currículo das escolas regulares é voltado para o ensino de português como língua materna, ao passo que a necessidade do aluno usuário da língua de sinais é como segunda língua. Essa realidade inclusiva não possibilita a aprendizagem eficiente da língua portuguesa pelo aluno surdo, mesmo que o professor seja proficiente em Libras.

No que diz respeito à língua materna na escola, pode-se dizer que a criança ouvinte vai à escola para refletir sobre as variedades e as adequações linguísticas, além de desenvolver habilidades de uso em sua língua e aprendê-la em sua modalidade escrita. A criança surda, contudo, na escola regular, em sua grande maioria, nem se apropriou da sua língua⁶¹ (e cultura) e, conseqüentemente, nem passou pela prática de letramento⁶² em sua primeira língua e é diretamente colocada em situação de aprendizagem da língua do “outro”, a língua portuguesa.

Quadros (1997, p. 82) destaca proposta de ensino de língua em escola bilíngue

⁶¹ Realidade já comentada, a grande maioria dos surdos é filho de pais ouvintes, que, em sua maioria, não reconhecem a importância da libras no desenvolvimento psicossocial de seu filho surdo, dificultando e retardando o acesso à língua.

⁶² Considera-se a prática de letramento por meio da libras conforme pesquisas de Lodi e Luciano (2009). A criança surda participa de uma oficina de Libras e da brinquedoteca e interage com uma instrutora surda. Esses contextos propiciaram a aquisição da língua de sinais, o desenvolvimento de narrativas e reconhecimento de papéis sociais.

para surdos na Dinamarca. Considerando o contexto ideal, a criança entra na escola já dominando a língua de sinais dinamarquesa (DSL), que é trabalhada em três situações:

A DSL como disciplina independente; (b) a DSL na relação com o dinamarquês; e (c) a DSL na relação com as outras disciplinas escolares. No primeiro caso, Bergmann caracteriza a DSL como uma disciplina de língua materna, ou seja, a disciplina que objetiva qualificar o aluno quanto às diferentes possibilidades de uso que a língua pode servir em diferentes situações. Dentre estas possibilidades, a disciplina de DSL visa proporcionar o estudo da gramática da língua e a discussão sobre valores, história e cultura surda. A autora observa ainda mais dois aspectos: nesta aula proporciona-se o desenvolvimento de uma postura adequada diante do intérprete de língua de sinais e, posteriormente, desenvolvem-se as habilidades artísticas (poesias, estórias, teatros) que envolvem a expressão. Na segunda situação mencionada, em (b), Bergmann discute o papel da DSL no ensino de língua dinamarquesa. A DSL é utilizada como um meio de ensinar a língua dinamarquesa, isto é, as crianças aprendem o dinamarquês através da DSL, seguindo estratégias de ensino de segunda língua. No último caso, descrito em (c), Bergmann explicita que os professores usam a DSL para ensinar todas as disciplinas escolares (matemática, história, biologia etc.).

Conforme apresenta Quadros, na Dinamarca, o currículo visa o aprendizado dos aspectos linguísticos e culturais como língua materna pelos surdos, propiciando o letramento do aluno surdo em textos produzidos em sua língua de sinais. A língua oral dinamarquesa é ensinada com estratégia de ensino de segunda língua numa perspectiva dialógica com a língua de sinais dinamarquesa.

No Brasil, o Decreto 5.626, de dezembro de 2005, propõe a “perspectiva dialógica, funcional e instrumental” entre o ensino de Libras e a Língua Portuguesa escrita:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e
II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

O ensino de Língua Portuguesa para surdos, então, deve reconhecer sua

singularidade linguística, em que a língua oral-auditiva é um processo de aprendizado de segunda língua, visando à leitura e escrita. Desse modo, há necessidade de investir em professores bilíngues e com conhecimento em ensino de português como L2, em intérpretes e em instrutores surdos. Este último grupo representa o modelo linguístico e cultural da comunidade surda e, também, é o responsável pela difusão da cultura surda e da língua de sinais para o aluno surdo e toda a comunidade escolar.

A implantação do bilinguismo, por enquanto, tem sido um desafio, principalmente para as escolas inclusivas. Além da falta de profissionais que dominem a Libras, há a necessidade de pensar em uma proposta de currículo bilíngue para as escolas incluindo a língua de sinais como disciplina - que tenha por objetivo propiciar ao aluno surdo a reflexão sobre sua gramática e os diversos textos e contextos quando se utiliza a língua – e a língua portuguesa com os métodos de ensino de uma L2.

O DISCURSO DO ALUNO SURDO E A PRÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Os discursos apresentados nesta seção são relatos de experiência de alunos surdos em uma escola estadual inclusiva localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. A pesquisa se baseou na observação participante como seu principal instrumento. No período de 2005 até 2007, foram feitos inúmeros vídeos e entrevistas, tanto estruturadas como não estruturadas, com os alunos que frequentam a sala de recursos. Dos dados coletados sobre a sala de recursos, foram selecionados para este trabalho depoimentos e entrevistas dos alunos abordando o tema da Língua Portuguesa no espaço escolar.

Ao longo dos relatos, os alunos apontaram a sala de recursos como o *lócus* da cultura e língua dos alunos surdos nesta escola. A construção desse novo significado para o espaço se deve à forma como a necessidade linguística é abordada, uma vez que há um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de uma atividade linguística que procura chegar o mais próximo possível do ideal bilíngue desejado pelos surdos.

Como podemos observar os alunos trazem para o discurso o significado linguístico pelo desejo da Libras com a língua portuguesa escrita. Quando se pergunta qual língua era mais importante para o surdo, a maioria dos alunos responde “as duas”, isto é, a “LIBRAS principal” e o português apresenta-se importante para “escrever”, aprender “palavras”. Os alunos reconhecem que o sistema linguístico do ouvinte não apresenta correspondência com o sistema de sua língua de sinais e não é favorável para a construção de conhecimento na sala de aula. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, por não atingir a sua necessidade linguística em sala de aula junto ao ouvinte, seus atos discursivos demonstram que constroem a ideia de que o português da sala de aula regular não seja o mesmo trabalhado na sala de recursos:

Professor: Qual o valor da sala de recurso?

Aluno Marcos: (...) É uma confusão o português e a LIBRAS na sala de aula. Lá é bom, mas não combina com a LIBRAS não (...) Precisa aprender mais porque não combina com a LIBRAS não. Português próprio do ouvinte, não do surdo (2ª série, 2007).

A sala de aula para o aluno surdo significa o conflito entre a língua de sinais e a língua oral para o processo ensino-aprendizado. O método de ensino do português não proporciona relacionar e compreender a relação da língua oral com o sistema linguístico da língua de sinais. A metodologia é voltada para o ensino de falantes da língua portuguesa, desconhecendo que devem ser aplicados os métodos de ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua para o seu aprendizado por surdos.

No discurso dos alunos, a sala de aula representa a ausência de um espaço para a significação das diferenças linguísticas e para a manifestação cultura da surda:

Lá na sala de aula, o ensino do português é colocado no quadro, vamos olhando palavras por palavras nele, é difícil, impossível para o surdo, não combina com a LIBRAS, é pior. Algumas vezes precisa, às vezes pode... Enquanto professor explica apontando o quadro, aluno não conhece, não conhece, não conhece... então, vai chamar o professor, não dá tempo porque dois tempos, é fraco, ensina correndo e vai embora. Mas aqui sala de recurso, tem incluído o português, pode ensinar para a mente do surdo. Precisa fazer uma frase, faz a comparação e a tradução. Comparação com a LIBRAS, as duas iguais. O surdo pode desenvolver a mente. Também o professor da sala de aula ensina poesia, a poesia é pesada, a emoção está escrita. O surdo vem pra cá, pensa, pensa, pensa, ensina a poesia com emoção para o surdo. Comparando, por exemplo, literatura, arma, feio, zombar; junta tudo, une, o surdo tem a ideia: a-m-o-s a r-a-m-o-s em cada verso, em cada verso se encontrando. Lá o ouvinte só fala, para a LIBRAS fica difícil. Aqui, a tradução sempre acrescenta, desenvolve a mente com o português. Entende? (Ex-aluno Beto, 2007).

A falta de uma atividade específica para o aluno surdo é questionada. Estar junto ao ouvinte, na mesma sala de aula, não garante igualdade de oportunidade na educação, ao contrário, a forma em que a inclusão vem acontecendo exclui o surdo de uma participação efetiva e da construção de saberes.

Essa posição discursiva questiona ainda a visão tradicional do ensino e as representações culturais. A metodologia tradicional (quadro e fala, sem a participação do aluno na construção da aula) se choca com a necessidade educacional do aluno surdo. Em contrapartida, a sala de recursos mostrou-se como o espaço da educação para surdos, não apresentando forças conservadoras do ouvinte que impedem a construção do indivíduo surdo, pois a participação dos alunos nas atividades dá-se em libras neste espaço da escola.

A sala de recursos é o local que o aprendizado é construído na interação entre os surdos e entre surdo e o professor bilíngüe⁶³ deste local. A atividade nesse espaço era

⁶³ A professora de educação especial da sala de recursos domina a língua de sinais e conhece a cultura surda.

planejada para o aluno surdo, contribuindo para a formação do aluno como membro de uma comunidade linguística e cultural, reconhecendo o direito de ser surdo.

Ao trazer a literatura à cena, aborda as especificidades presentes na expressão poética em relação à manifestação de cultura e de língua do surdo por meio das configurações de mãos (*comparando, por exemplo, literatura, arma, feio, zombar*). Desse modo os sinais de 'literatura', 'arma', 'feio' e 'zombar', que apresentam a mesma configuração de mão em L, análoga à rima, podem constituir elementos para a construção de uma poesia que atingirá seu objetivo artístico e comunicativo, somente compreensível dentro do conhecimento da cultura surda; assim como, para os alunos surdos, as poesias orais pelos ouvintes, mesmo que interpretadas, não lhes fazem sentido.

A tradução (mencionada por Beto) surge numa espécie de conexão entre a língua e a cultura - que não está presente na sala de aula junto ao ouvinte. Essa atividade pedagógica é valorizada para o aprendizado da língua portuguesa e para o desenvolvimento intelectual pelos próprios alunos surdos.

Devido a esse espaço na escola reconhecer a libras como a língua que possibilita o desenvolvimento do aluno surdo, este concebe um novo significado para a sala de recurso. É o espaço de manifestação cultural e de realização linguística para o surdo, é o espaço que possibilita a satisfação na busca do ideal linguístico (o bilinguismo e biculturalismo):

Porque é bom traduzir palavras para a LIBRAS no hino, vamos combinando o contexto de cada palavra, é diferente, LIBRAS e português não combinam, são separadas. Só. (Depoimento escrito do aluno Marcos, 2ª série, 2007)

Na atividade da sala de recursos, a atividade pedagógica com o hino⁶⁴ realiza o trabalho com a Libras e a língua portuguesa escrita através da tradução. Essa atividade divide-se em três etapas: (1) os alunos estudam a fita do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos); (2) e, após isso, constroem suas próprias interpretações em Libras, isto é, reconstroem o hino usando outros sinais, mas permanecendo o conteúdo e, partindo da Libras, (3) com a parte da língua portuguesa, vão trabalhando a escrita (ou, ainda, a partir do hino em português, vão traduzindo em Libras).

Essa metodologia por meio da tradução promove, de forma significativa, as atividades linguísticas que levam à compreensão e ao conhecimento acerca das peculiaridades entre os sistemas de Libras e o de Língua Portuguesa escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises de discursos dos alunos surdos de uma escola regular demonstram que as atividades da sala de aula não favorecem a aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa. Na escola pesquisada, como a professora de educação especial é

⁶⁴ O trabalho de tradução e construção do Hino Nacional (na língua portuguesa e em libras) se inicia em 2000 com uma aluna surda que solicita à professora de Educação Especial realizar junto aos outros a atividade. Hoje, é a atividade mais importante dos alunos surdos, uma vez que representa a identidade do surdo e foi planejada de surdo para surdo, representando a capacidade e igualdade do surdo na escola. (NOGUEIRA, 2007)

proficiente em libras e utiliza a língua de sinais no processo educacional, os alunos surdos passam a reconhecer a sala de recursos com o único espaço de aprendizado do surdo.

A atividade pedagógica preparada pela professora de educação especial é pensada para o surdo, isso possibilita aos alunos a compreensão dos dois sistemas linguísticos em questão (a libras e o português) e, ainda, a ressignificação de suas identidades surdas por serem inseridos num espaço aberto à manifestação cultural surda.

Por ser uma escola de ensino médio, os alunos mais antigos, que já dominam a libras e reconhecem-se na cultura surda, agem como agentes mediadores para os que entram na escola sem língua e sem se reconhecerem como sujeitos que pertencem a uma cultura diferente a do ouvinte. Contudo, a escola como proposta inclusiva, uma “escola para todos”, não acontece na sala de aula. A língua portuguesa é pensada para o ouvinte e, em alguns casos, adaptada para o surdo. Com isso, torna-se claro o pouco aproveitamento dos conteúdos dessa disciplina em sala de aula, caracterizando esse lugar como não produtivo e nem adequado à singularidade linguística do aluno surdo.

Há, portanto, a necessidade de se pensar em um currículo de língua portuguesa com métodos de segunda língua, dialogando com a língua materna do aluno (a libras) para que ele tenha acesso às informações, aos saberes, à leitura e à escrita. Somente assim poderemos falar em escola inclusiva que promove o direito à igualdade e à dignidade do cidadão surdo para que este tenha acesso ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto 5.626/05. Brasília, 2005.

LODI, A. C. B. e LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. de (orgs.). *Uma escola duas línguas. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Editora Mediação, Porto Alegre: 2009; p.33-50.

NOGUEIRA, A. C. Z.. *Cultura, língua e valores surdos em uma escola inclusiva: a sala de recursos*. Dissertação de Mestrado em Linguística. RJ: UFRJ, 2007.

LOPES, M. C. & VEIGA-NETO, A.. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. In: Dossiê - Língua de Sinais e Educação de Surdos. Perspectiva – *Revista do Centro de Ciência da Educação. Florianópolis. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina*, p. 81-100. Volume 24, n. Especial - jul./dez.2006.

SACKS, O.. *Vendo Vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras. 5ª edição, São Paulo, 2005.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In.: SKLIRAS, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilingue para surdos. Processos e projetos pedagógicos*. Editora Mediação; Porto Alegre: 1999, p.27- 40.

QUADROS, R. M.. *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Artes Médicas, 1997.

BRITO, L. F.. *Integração Social & Educação de Surdos*. Babel Editora. Rio de Janeiro, 1993.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ressignificando concepções e construindo perspectivas possíveis para a educação

*Arlei Peripolli⁶⁵
Silvio Carlos dos Santos⁶⁶*

Em algumas situações vejo a criança superdotada como atleta que corre longas distâncias à frente de outras crianças, no entanto, apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos ao seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade (LANDAU, 1990).

O século XXI se apresenta como o prenúncio de um tempo em que, cada vez mais, as sociedades percebem que os talentos humanos são seus bens mais preciosos. Embora, o crescente (re)conhecimento de se erigir condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial dos alunos com altas habilidade/superdotação, nota-se que pouco se concebe acerca das suas necessidades e características.

Em relação à inteligência, aspecto central nas discussões relativas à superdotação, é importante lembrar a mudança que ocorreu em sua concepção, de uma visão unidimensional para a multidimensional. Desta forma, a inteligência passou a ser compreendida como articuladora das faculdades intelectuais humanas de maneira relativamente independentes, ou seja, a ideia de que existem distintos tipos de inteligências.

Nesse viés, a finalidade prima deste capítulo é clarificar concepções relativas aos alunos com altas habilidades/superdotação, no sentido de refletir alguns conceitos e desfazer ideias imagéticas e/ou errôneas que se encontram enraizadas no pensamento de professores e demais profissionais que atuam junto a esses indivíduos.

Ainda, nessa perspectiva, serão apresentadas a concepção de inteligência, de Howard Gardner e de altas habilidades superdotação, de Joseph Renzulli, fundamentação legal e modelo de enriquecimento escolar que propiciarão oportunidades de desenvolvimento de talentos, competências e autorrealização do potencial criativo desses.

⁶⁵ Professor Graduado em Educação Especial/UFMS-RS; Especialista em Educação Ambiental / UNIFRA – RS; Mestre em Educação / UFMS – RS; Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado / UFMS – RS; Coordenador da Educação Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS

⁶⁶ Professor Graduado em Letras e Psicologia/USC-SP; Mestre em Letras/UNESP-SP; Doutorando em Educação/UFMS-RS; Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado / UFMS – RS; Professor do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER

O conceito de inteligência expressa a capacidade de raciocinar, compreender ideias, resolver problemas e aprender. Porém, tem sido objeto de estudo com frequentes (re)formulações. Em algumas culturas, a inteligência é vista como o pensar, o abstrair e o processar de informações e, em outras, a importância recai em habilidades como o conhecimento.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 774), o termo inteligência tem sua origem na palavra latina:[...] *intelligentia*. **1.** Faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade. **2.** Qualidade ou capacidade de compreender e adaptar-se facilmente; capacidade, penetração, agudeza, perspicácia (...). **6.** Destreza mental; habilidade [...].

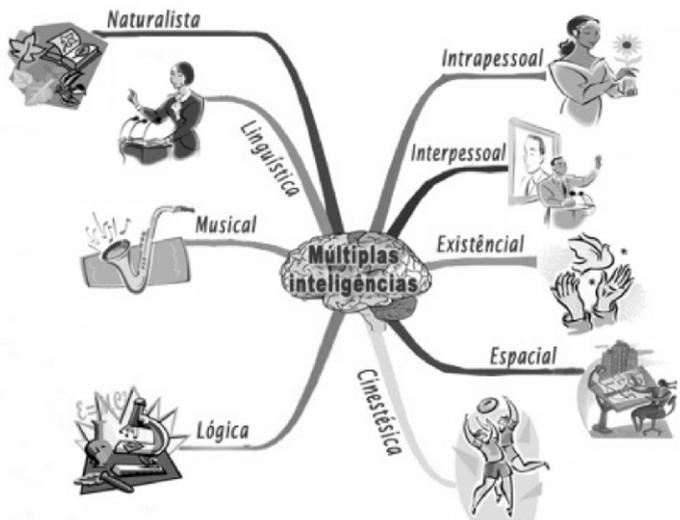
Para Ramos-Ford & Gardner (1991, p. 56), a inteligência é definida como “[...] um conjunto de capacidades, talentos, habilidades mentais aos quais decidimos chamar inteligências”. Os autores, assim como Gardner (2000), colaboram para um novo significado das capacidades cognitivas do ser humano.

A visão tradicional de inteligência, segundo Gardner (2001), tem sido superada, visto que as pessoas são entendidas como possuidoras de um conjunto de inteligências relativamente independentes. Ainda para esse mesmo teórico (2000, p. 47), inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Este olhar distinto de inteligência permite um (re)conhecimento das diversas maneiras e modos contrastantes que os indivíduos possuem e fazem uso para apreender as coisas ao seu redor e a si mesmos. Por este prisma, entende-se que as inteligências acontecem simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos delas. Portanto, elas se (inter)relacionam e complementam entre si.

Gardner (2001), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que cada indivíduo tem formas diferenciadas de inteligência e em graus variados, logo, o autor relaciona as altas habilidades/superdotação à manifestação das várias inteligências do ser humano, dando ênfase à capacidade de resolver problemas e elaborar produtos. No entanto, esse indivíduo pode ser promissor em uma delas e não apresentar um desempenho tão bom em outra.

Em seus estudos, o teórico (Ibidem) identificou nove tipos de inteligências que podem ser assim ilustradas e descritas:



Representação gráfica das Múltiplas Inteligências (GARDNER).

O quadro (nº 4) abaixo sintetiza todas as inteligências apresentadas por Gardner.

**INTELIGÊNCIA
LINGUÍSTICA**

É a aptidão intelectual inerente ao *homo sapiens*, pois envolve as habilidades de manusear distintas áreas da linguagem como: a sintaxe – formada pelas regras gramaticais implícitas e funcionais; a semântica – constituída por estudos da significação da língua e a pragmática – conduz para seu uso prático. Compõem-na, ainda, as competências mais acadêmicas, como a expressão e a compreensão escrita e verbal. E os componentes centrais desta inteligência linguística são maior sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. Esta Inteligência é adotada para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias.

**INTELIGÊNCIA
LÓGICO-MATEMÁTICA**

É a capacidade que tem sua gênese no confronto com o mundo concreto, pois é por meio da (re) ordenação dos objetos e da avaliação de suas quantidades que os indivíduos adquirem o conhecimento inicial para solucionar problemas por meio do cálculo numérico e do pensamento lógico. Tem sua representação a partir da sensibilidade com padrões e relacionamentos consequenciais; afirmação, proposição e outras funções pautadas nas abstrações. Nos processos, estão incluídas categorização, classificação, inferência, generalização, levantamento e averiguação de hipóteses. Seus elementos centrais são a sensibilidade e a competência de distinguir padrões lógicos ou numéricos, a habilidade para lidar com extensas cadeias de raciocínio e sistematização.

**INTELIGÊNCIA
ESPACIAL**

É a capacidade de perceber e orientar-se no ambiente visoespacial e de realizar transformações sobre estas percepções de maneira precisa. Manipula formas ou objetos mentalmente e, a partir da apropriação inicial, cria tensão, equilíbrio e composição, numa representação do mundo físico.

**INTELIGÊNCIA
CORPORAL-CINESTÉSICA**

É a habilidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes dele e seus movimentos, de forma distinta e precisa e de, numa visão holística, manipular objetos com competência.

**INTELIGÊNCIA
MUSICAL**

Esta inteligência, para Gardner (1994), é a que se apresenta primeiro, entre todas as demais. É a que possibilita compreensão, discriminação, percepção, expressão e transformação da peça musical, incluindo discriminação de sons; habilidade para perceber temas musicais; sensibilidade para ritmos, texturas e timbre; e competência para (re)produzir música.

**INTELIGÊNCIA
INTERPESSOAL**

É a capacidade de entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas e, através delas, implementar e alcançar determinados objetivos.

**INTELIGÊNCIA
INTRAPESSOAL**

É a competência correlata à interpeessoal, isto é, a que tem acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o (re) conhecimento de necessidades, desejos e inteligência própria; a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo: autoconhecimento; a habilidade para usar essa imagem para o crescimento e a implementação de mudanças. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através da autopercepção das manifestações de afeto, do discernimento das próprias emoções e da ciência das forças e fraquezas pessoais.

**INTELIGÊNCIA
NATURALÍSTICA**

É a habilidade humana que demonstra interesse no (re)conhecimento e na classificação da fauna, flora e do meio ambiente.

**INTELIGÊNCIA
EXISTENCIAL**

É a capacidade que desenvolve a aprendizagem investigativa, reflexiva e o pensamento. Competência de situar-se com os limites do cosmos, das coisas mais efêmeras; compreensão do sentido de vida e de morte, do amor e do ódio; capacidade de aprofundar-se na descoberta do sentido da obra de arte, das questões filosóficas, da religiosidade e das coisas místicas ou metafísicas.

Em outras palavras, podemos afirmar que Gardner (2001) apresenta as inteligências a partir de uma nova definição da natureza humana, descrevendo-a como possuidora de um conjunto básico de habilidades do ponto de vista cognitivo. Nesta perspectiva, não há duas pessoas com o mesmo perfil de inteligências, pois elas surgem da combinação da herança genética e de suas condições de vida, bem como da cultura e época na qual está inserida.

Assim explicitada, a Teoria das Inteligências Múltiplas traz uma nova perspectiva sobre a relação existente entre as altas habilidades/superdotação e as inteligências. Pode-se considerar, então, que a primeira resulta não somente do nível de inteligência, mas do perfil dessa em (inter)ação com o mundo real.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE JOSEPH RENZULLI

Analisando as concepções de altas habilidades/superdotação, constata-se que essas são múltiplas e plurissignificativas. Considerada essa verificação, definir com exatidão quem é o aluno com altas habilidades/superdotação se torna um processo de difícil construção. Alencar & Fleith (2001, p. 52) afirmam que a superdotação vincula-se à ocorrência de que o conceito é um “[...] construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”.

Sendo assim, a precisão conceitual está vinculada à proeminência das características ou das condutas selecionadas e dos modos de avaliar válidos e exatos pelos quais foi produzida. Essa ideia exige (re)conhecer que os alunos com altas habilidades/superdotação compõem um grupo heterogêneo, com distintas idiossincrasias, uma vez que a inteligência se constitui a partir de um suporte físico ou social, com o qual está intimamente ligada, como norte para o desenvolvimento de si mesma.

A Concepção dos Três Anéis, de Renzulli (1988, p. 20), evidencia a compreensão de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Assim, o teórico (2000) estabeleceu um novo prisma para a compreensão e o entendimento da superdotação. Esse novo conceito, conforme o próprio autor (1986, p. 8), está representado graficamente:



Renzulli (Ibidem) revelou a existência de três pilares fundamentais, por todos (re)conhecidos como os anéis, que têm como suporte basilar uma tessitura social: família, escola, amigos, dentre outros. Porém, é necessário ressaltar que o gráfico, na sua gênese inicial, apresentava tão somente os elementos inerentes ao indivíduo, deixando de valorar os fatores externos do seu experienciar, concretamente, a objetividade do mundo real, ou seja, por não proporcionar uma visão contextualizada do aluno com altas habilidades/superdotação.

Consequentemente, o teórico (Ibidem) executou alteração no modelo inicial, acrescentando uma teia xadrez como pano de fundo para representar e destacar a importância dos aspectos sociais que servem de sustentáculo à manifestação plena dos anéis. Sem deixar de enfatizar, neste caso, que eles não precisam estar presentes simultaneamente, ou se manifestar na mesma intensidade no decorrer da vida produtiva. O essencial é que eles interajam entre si e em algum grau, para que um coeficiente de produtividade criativa possa insurgir.

Os três pilares fundamentais são descritos da seguinte forma:

- 1º - Habilidade acima da média** – um dos pilares fundamentais que manifesta a potencialidade superior em todo e qualquer campo do desempenho humano e envolve duas dimensões: **a) habilidades gerais** – incidem na aptidão de processar/apreender informações, agregar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e na capacidade de se engajar às experiências abstratas e, **b) habilidades específicas** – constituem-se na habilidade de adquirir conhecimento, prática e agilidade para atuar em uma ou mais atividades de determinadas áreas do saber e/ou fazer;
- 2º - Motivação ou envolvimento com a tarefa** – refere-se a uma forma depurada e direcionada de motivação, uma força motriz canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica de atuação. Neste pilar, algumas palavras têm destaque especial para definir o envolvimento com a tarefa: perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança;
- 3º - Criatividade** – envolve aspectos que geralmente aparecem juntos: fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Conforme Alencar & Fleith (2001), na criatividade, constata-se uma multiplicidade de concepção. No entanto, as teóricas, por meio da análise de várias definições, enfatizam que um ponto fulcral é comum a todas: a elaboração de um produto novo, que venha atender às necessidades de uma dada cultura.

De acordo com essa concepção, deve-se ressaltar que, para as autoras, a criatividade não está exclusivamente relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno; acreditando-se que o seu desenvolvimento e a motivação dentro do campo de interesse vêm ampliar as possibilidades de este ter sucesso, satisfação pessoal e alto nível de produtividade.

Renzulli (1986) propõe ainda duas categorias de Altas Habilidades/Superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa, embora, ambas possam se manifestar em um mesmo indivíduo. A primeira, por ter suas aptidões concentradas

nas áreas linguística ou lógico-matemática, é a mais valorizada nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica e, conseqüentemente, a mais facilmente identificada pelos testes tradicionais de Quociente de Inteligência – QI ou outros testes de habilidades cognitivas. O seu desenvolvimento tende a priorizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, o armazenamento e a recuperação das informações. A segunda delas tem suas capacidades direcionadas à criatividade. O aluno, geralmente, é mais questionador, imaginativo e inventivo na resolução de problemas. O autor (Ibidem, p. 83) entende a categoria produtivo-criativa como

[...] aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo.

Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, materiais inéditos; passa de simples consumidor para produtor de conhecimento. Conseqüentemente, entendendo que os três anéis não precisam estar presentes concomitantemente ou se manifestarem com a mesma magnitude no decorrer da vida produtiva e que, todavia, é fundamental eles interagirem entre si e em algum grau, faz-se necessário um novo olhar que contemple potencialidades indispensáveis para o desenvolvimento integral do aluno com altas habilidades/superdotação, pois ter aptidões é inerente ao indivíduo.

Portanto, ter altas habilidades/superdotação dependerá do contexto e das interações, ademais, Renzulli (1980, p. 4) recomenda que não se deve compreender “[...] superdotação como um conceito absoluto – algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa [...]”. Assim, alunos com altas habilidades/superdotação não devem ser negligenciados, pois se espera que os mesmos se tornem produtores de novos conhecimentos ao invés de meros consumidores de informações existentes.

DESCONSTRUINDO IDEIAS IMAGÉTICAS SOBRE O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ao discutir a temática das altas habilidades/superdotação, tem-se verificado que muitos são os conceitos que esta terminologia suscita: para o senso comum, o aluno com tais características é equiparado ao gênio - indivíduo que apresenta um desempenho elevado e único em uma determinada área do conhecimento - para outras pessoas, a ideia imagética perpassa pela concepção de esse ser um exímio criador que surpreende pela construção de algo novo ou inédito. Ainda, para alguns, seria aquele aluno que se destaca como o melhor da sala de aula no seu processo de formação acadêmica, ou aquele que apresenta grande precocidade e que se apropria e utiliza os códigos de leitura e escrita sem a mediação pedagógica do espaço de aprendizagem surpreendendo, muitas vezes, seus responsáveis, por seus interesses e indagações que seriam próprias de uma idade mais avançada.

Nas escolas, a terminologia altas habilidades/superdotação é ainda concebida

como um fenômeno raro e que não existem tais potencialidades nos alunos, prova disso são os entendimentos errôneos a respeito desses, presentes no pensamento dos professores. Falta de aprofundamento teórico, formação continuada, resistência ao novo e práticas pedagógicas obsoletas mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam a identificação e, conseqüentemente, uma educação que promova ações para melhor desenvolvimento dessas potencialidades.

Deste modo, destacam-se algumas ideias imagéticas sobre o aluno com altas habilidades/superdotação, que necessitam ser (re)significadas e refletidas:

a) a expressão superdotação, gênio, crianças prodígios e savants como sinônimos – tem-se verificado a utilização das nomenclaturas “superdotado”, “gênio”, “crianças prodígios” e “savants” como sinônimos. Assim, é comum apreender que, para ser considerado com altas habilidades/superdotação, o aluno, necessariamente, deverá manifestar e/ou apresentar um desempenho surpreendentemente significativo e superior desde muito cedo, na mais precoce idade, ou que esses, tenham propiciado contribuições significativas e originais nas áreas científicas ou noutras, logo, (re)conhecidos como de inestimável valor para os novos tempos. Recomenda-se que a expressão “gênio” seja utilizado para caracterizar indivíduos que deixaram um legado, pelas suas contribuições originais e de grande valor à humanidade. Conclui-se que existe um continuum em termos de habilidades se comparado à maioria da população em geral. As crianças prodígios – têm como característica, desempenho extraordinário na mais precoce idade, tendo antes dos 10 anos de vida, uma performance similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio, que para Morelock & Feldman (2000), está relacionado com a música, a pintura, a linguística, a escrita, as artes entre outros. O savants apresenta uma habilidade evidenciada em uma determinada área específica, ao mesmo tempo em que demonstra uma assincronia mental;

b) o aluno com altas habilidades/superdotação é beneficiário de recursos intelectuais suficientes para desenvolver individualmente o seu potencial superior - outra concepção imagética que permeia nosso dia a dia é a de que o aluno com altas habilidades/superdotação tem em seu âmago competências suficientes para desenvolver suas habilidades, configurando-se, assim, a não necessidade de propiciar-lhe um ambiente fértil em termos de enriquecimento pedagógico diferenciado, apoio e oportunidades, dadas as suas condições distintas no tocante a inteligência e a criatividade;

c) o aluno com altas habilidades/superdotação tem um rendimento acadêmico excelente - Outra ideia também disseminada é a de que o aluno com altas habilidades/superdotação apresentará um excelente rendimento na escola. Contudo, isto nem sempre pode ocorrer. Muitas vezes, observa-se uma assincronia entre o potencial -aquilo que o aluno é capaz de realizar e aprender e o desempenho real - aquilo que o mesmo demonstra conhecer. E, isso, é muitas vezes, influenciado por diversos fatores aos quais se pode atribuir este desempenho ínfimo. Pode estar relacionado a uma atitude negativa com relação à escola, ou o currículo e métodos utilizados, e, também, pela baixa expectativa por parte dos professores em relação as potencialidades deste aluno.

As pessoas que interagem com o indivíduo com altas habilidades/superdotação terão que desmitificar essas concepções, visto que esse

necessita de relações abertas em todos os aspectos – cognitivo, afetivo e social.

LEGISLAÇÃO: POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Tem-se falado sobre os desafios da Educação, no século XXI. O maior deles, seguramente, é acompanhar a evolução, direcionando seu olhar para o futuro, e fazendo do passado a fonte para definir o que se quer no presente. As experiências anteriores, que postulam condutas mais conservadoras devem servir como base de reflexão e, a partir da avaliação dessas ações, serem elaboradas novas propostas que avancem no sentido de acompanhar o ritmo do desenvolvimento. Neste cenário, abordar-se-á o novo paradigma da inclusão, por meio da legislação vigente, como alternativas viáveis para dar o dinamismo esperado ao atendimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Em 1990, a educação ocupa caráter de proeminência no cenário mundial e nacional, com o fortalecimento de políticas públicas em benefício de um ensino que abarque todos os alunos, independentemente de classe econômica, raça, gênero ou deficiência, e do respeito à diversidade cultural e individual. Neste mesmo ano, é realizada a Conferência da ONU, em Jomtiem, Tailândia, de que resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo Artigo 1º, estabelece que

[...] cada pessoa - criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (p. 2).

No ano de 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO, resultando na Declaração de Salamanca, da qual foram signatários cerca de 100 países, inclusive o Brasil, ao lado de diversas organizações internacionais. A Declaração (re)afirma o direito à educação de cada indivíduo, a ideia de equidade e a educação para todos nas escolas comuns das redes de ensino. Logo, em Garcia (2008, p. 14)

(...) percebe-se que os documentos são estruturados de

maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades.

Neste âmbito, seus signatários se compromissam com diretrizes para Educação Especial, nos marcos do conceito de educação inclusiva, concepção esta que vem influenciar decisivamente, desde então, a edificação de políticas públicas e a (re)significação de práticas educacionais caracterizadas por excluírem e segregarem. Contudo, o compromisso emancipatório da Declaração é amplo e compreende também os excluídos por condições socioeconômicas desfavoráveis, por discriminação ideológica, cultural, de gênero, os marginais e as minorias étnicas e linguísticas. Por este viés, a mesma (1994, p. 03) destaca que:

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias; se o direito à educação significa algo, os sistemas educativos devem ser desenhados e os programas, desenvolvidos, de modo a ter em conta toda a gama destas diferentes características e necessidades. (...) As escolas hão de acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher as crianças com incapacidades e bem dotados, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de povoados remotos ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e responder a elas, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir um ensino de qualidade através de um programa de estudos apropriado, uma boa organização escolar, uma utilização adequada dos recursos e em relação com suas comunidades.

No Brasil, em 1996, é publicada a Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, uma menção já deliberada na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, capítulo III, Seção I.

Na Carta Magna, a educação é definida como dever do Estado, mediante garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com deficiências. Na LDBEN amplia-se a terminologia para educandos com necessidades educacionais especiais. Logo, os alunos com altas habilidades/superdotação se constituem público alvo da educação especial conforme a

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Conforme o artigo 208, parágrafo 1º, da Constituição de 1988, há a garantia de acesso de todos ao ensino obrigatório e gratuito e, no capítulo IV, este acesso é estendido aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Isto também é garantido na LDBEN, artigo 4º, capítulo V.

Ainda, dá sustentabilidade a Lei 8069, (re)conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (2007, p. 32) , ao preconizar que, em seu Artigo 5º, “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos direitos fundamentais.” Tal lei emana da necessidade de todos terem seus direitos preservados e assegurados. Desta forma, consta na Declaração de Salamanca (1994, p. 1) que:

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente; os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade; o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais.

Este avanço do pensamento político em torno da educação inclusiva abre os horizontes das políticas educacionais, mas traz para a escola a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades histórico-culturais da comunidade que a cerca.

Em 2001, por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação propõe políticas públicas a esta parcela da população até então segregada, levando a Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação a homologarem a Resolução nº 02, de 15 de agosto, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica que visava instruir aspectos importantes relativos ao processo inclusivo. Tal Resolução, em seu artigo 5º, capítulo III, considera alunos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem altas habilidades/superdotação, terminologia adotada pela

primeira vez no Brasil, e que os caracteriza por demonstrarem grande facilidade de aprendizagem, capacidade de dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Em 2009 por meio da Resolução 4 fica constituído que os alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo suplementar ao currículo regular, conforme as habilidades e aptidões de cada um. Vejamos o que diz a resolução em seu artigo 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

O empenho mútuo e contínuo, de se apropriar do novo e (re)significar ideias e concepções a respeito das altas habilidades/superdotação, (re)quer uma política pública efetiva, que reflita o papel de cada aluno envolvido, que respeite suas idiossincrasias e busque possibilidades e ponto de vista para desenvolver o seu potencial. Nesta perspectiva, o paradigma da inclusão, constituído por meio da legislação vigente, configura-se em igualdade de oportunidades fortalecendo o desenvolvimento da cidadania e de uma educação democrática.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O esforço ininterrupto de se apropriar do novo e refletir ideias e concepções no tocante as altas habilidades/superdotação remetem a atenção e dedicação dos profissionais envolvidos, além de suscitar a edificação de ações complementares e/ou suplementares que valorizem as habilidades de cada aluno. Sob este enfoque, tem-se a proposição do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli (2004), e que visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, resultando no desenvolvimento de um produto criativo.

Considerando a diversidade e variedade de interesses que podem surgir, o Modelo de Enriquecimento (re)significa a prática pedagógica da escola e, conforme Chagas et al (2007, p. 57), amplia a proposta educacional no sentido de:

a) desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática; b) oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagens e habilidades sejam posteriormente considerados; c) estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas; d) promover o crescimento

auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo; e) criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos; f) implementar uma cultura colaborativa na escola, de maneira que direção, corpo docente e discente, outros membros da equipe escolar, família e comunidade possam contribuir para a promoção de oportunidades e tomada de decisão sobre atividades escolares, formando, assim, uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos; g) criar oportunidades de serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola.

Com base nisso, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos espaços de aprendizagem deve levar em conta os interesses, potencialidades e estilos de aprendizagem deste alunado. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse modelo deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas. Um princípio básico é que a aprendizagem pode se tornar motivadora quando o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem são apreendidos num contexto de problemas reais.

Conforme Alencar e Fleith (2001, p. 135), as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos com altas habilidades/superdotação a vivência de:

(...) aprendizagens desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas (...) os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente.

A efetivação da proposta de enriquecimento implica numa prática pedagógica configurada na e para a diversidade. Nesse sentido, é importante perceber o aluno de forma holística, buscando uma escola motivadora. Deste modo, para a implementação desta proposta na rede de ensino há a necessidade de agregar inúmeros atores educacionais a fim de proporcionar a (re)estruturação do projeto pedagógico. Para Chagas et al (2007, p. 57), deve ter:

1- construção de consenso entre as equipes de direção e de professores no desenvolvimento do modelo. Este é um passo importante para a garantia de suporte e apoio necessários durante todo o processo; 2- envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão e no planejamento de atividades que envolvam a implementação do modelo e sua

posterior inserção na proposta pedagógica da escola; 3- estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados com implementação do modelo; 4- formação da equipe de professores para executar o planejamento estabelecido pela comunidade escolar, como organização de cronograma de atividades (...), divulgação das atividades planejadas, agendamentos de encontros para estudo e discussão em grupo de professores, pais, alunos e avaliação do processo de implementação; 5- formação de banco de dados de monitores interessados em orientar projetos dos alunos.

O Modelo de Enriquecimento se constitui numa proposta flexível, o que proporciona e viabiliza seu ajustamento a qualquer realidade educacional e sua aplicabilidade em todos os níveis de ensino, independente da tessitura sócioeconômica. Logo, este pode assumir formas diversas, adicionando-se ou, às vezes, confundindo-se com outras modalidades já apresentadas. Exemplifica-se ao considerar que uma atividade de enriquecimento é a possibilidade do aluno com altas habilidades/superdotação concluir em menor tempo um determinado conteúdo, o que sugere aceleração, contudo, o que caracteriza essa ação como enriquecimento é o acréscimo de outros conteúdos, mais amplos ou mais aprofundados ocupando o lócus deixado pelo que foi finalizado. Apesar de uma definição objetiva e simples, Alencar e Fleith (2001, p. 133) sinalizam que

(...) ele implica completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando no aluno um maior número de fontes de informações para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares.

Neste viés, apresentam-se aqui as atividades de enriquecimento do Tipo I, II e III. As do Tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento e se inicia no espaço de aprendizagem regular, envolvendo todos os alunos da escola. Para Virgolim (2007, p. 63 – 64), esta abordagem apresenta três importantes metas:

1- dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados,

excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; 2- enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; 3- estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas posteriores.

As atividades de enriquecimento do tipo I devem ser motivantes, dinâmicas, atraentes e inovadoras, onde o professor também precisa refletir sua ação e entender que as salas de aula são espaços plurissignificativos. Corroborando Guenther (2000, p.169) ao dizer que:

Todo corpo docente (...) deve ser envolvido em apresentar e implementar políticas educativas, pois, se crianças e adolescentes potencialmente capazes e talentosos passarem todo o seu tempo em companhia de professores apáticos e desinteressados, e não com aqueles que estão motivados a ajudá-los, eles, dificilmente, irão se sentir encorajados a avançar com suas ideias e interesses.

As atividades do Tipo I devem proporcionar aos alunos com altas habilidades/superdotação uma ampla gama de ações e tópicos que sejam de seus interesses e curiosidades. Neste sentido, Chagas et al (2007, p. 60) apresentam algumas sugestões a serem desenvolvidas como:

a) apresentação de filmes variados, desde os científicos e técnicos aos de longas metragens seguidos de questões inquiridoras e de esclarecimentos; b) discursos de noticiário do dia através de várias abordagens: criação de painéis de confronto, pastas de opiniões, termômetro dos argumentos e tabelas jornalísticas; c) oficinas variadas: origami, fotografia, robótica, química, alimentos saudáveis, cuidados pessoais, trato com animais, exercícios de raciocínio lógico, xadrez, construções de maquetes, atividades de resolução criativa de problemas, organização de coleções, técnicas de desenho, entre outras de interesse dos alunos; d) palestras com profissionais de várias áreas do conhecimento como bombeiros, professores, botânicos, físicos, astrônomos, artesãos, artistas plásticos, atores, veterinários, chaveiros, soldadores, pedreiros e outros, focalizando diferentes aspectos de suas atividades profissionais, técnicas e métodos utilizados ou áreas de atuação; e) grupos de enriquecimento organizados especificamente para atender a curiosidade de alunos por áreas específicas do conhecimento desenvolvendo atividades planejadas e organizadas como

produção de textos, robótica, filatelia, cálculo, microscopia e outros; f) passeios, visitas e excursões. Passeios ecológicos e caminhadas em reservas ambientais. Visitas a museus, laboratórios, centros especializados, universidades, hospitais. Excursões a parques, cidades históricas etc; g) uso de tecnologias computacionais: softwares educativos, enciclopédias digitais e jogos pedagógicos e simuladores; h) minicursos desenvolvidos em períodos definidos de tempo (dois ou três encontros), com instrutores e especialistas da área, como: botânica, cuidados pessoais, saúde bucal, raças de cães, xadrez, confecção de fantoches, brinquedos alternativos, pescaria e outros de acordo com a realidade local e interesse dos alunos; i) demonstrações de práticas como primeiros socorros, banho de animais, jardinagem, esportes radicais, capoeira, modelagem, mecânica entre outras sugeridas pelos alunos e comunidade escolar e, j) entrevistas desenvolvidas com pessoas de destaque na comunidade local ou com profissionais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na comunidade escolar.

Nas atividades de enriquecimento do Tipo II, utilizam-se métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento, de habilidades criativas, críticas, de pesquisa, de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social. Para Virgolim (2007, p. 64) essas atividades visam

- 1- desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo;
- 2- desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar;
- 3- desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar, e analisar dados, tirar conclusões, etc., necessárias ao processo científico;
- 4- desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, internet etc.; e,
- 5- desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências.

Nessa concepção, a escola tem o papel de desenvolver competências no aluno com altas habilidades/superdotação, contudo, ela não pode ser entendida simplesmente como ferramenta de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania, valores e de diversidades. É neste espaço que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a

lógicas tradicionais. Segundo Chagas et all (2007, p. 60), são exemplos de atividades do Tipo II:

1- elaboração de roteiros de trabalhos: treinamento específico para a delimitação de temas, organização de roteiros e delineamento de trabalhos; 2 - treinamento em técnicas de observação, seleção, classificação, organização, análise e registro de dados; 3 - elaboração de objetivos e cronogramas de trabalhos (...); 4 - treinamento em técnicas de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas (...); 5- treinamento em técnicas de resumo, trabalhos bibliográficos, esquemas, fichamentos, relatórios, entrevistas, métodos de pesquisas, entre outros; 6 - treinamento em técnicas variadas de apresentação de produtos como álbuns, cartazes, maquetes, móveis, esculturas, experimentos e outros; 7 - treinamento em técnicas de resolução de problemas e conflitos; 8 - oficina de ideias com materiais alternativos ou reciclagem de sucata; 9 - treinamento no manuseio de recursos audiovisuais e tecnológicos para o desenvolvimento de trabalhos como: retroprojetores, slides, televisão, vídeos, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, banco de dados, computador, impressora, scanner, xerox, microscópios, lupas, telescópios e outros; 10 - treinamento em técnicas de discussão, debates e argumentação; e 11- treinamento em técnicas de liderança e gerenciamento.

Desta maneira, a escola em (trans)formação está intensamente comprometida com a vida, com os acontecimentos reais e com as experiências que acontecem no seu dia a dia, como um laboratório vivencial, um lugar de (inter)ações, de troca, de diálogo.

As atividades de enriquecimento Tipo III oportunizam a reflexão dos problemas reais, por meio de métodos adequados de investigação, produção de conhecimento inédito, resolução de problemas ou a construção de um produto ou serviço. Para Virgolim (2007, p. 64) tais atividades “[...] são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento (...)”, pois este ao passar por tais experiências deverá ser capaz de operar, conhecer e produzir como um profissional de um espaço peculiar de conhecimento.

Para Chagas et all (2007, p. 60), são exemplos de atividades de enriquecimento do Tipo III:

a) investigação de problemas reais; b) desenvolvimento de projetos coletivos e individuais; c) grupos de pesquisa em área de estudos específicos; d) desenvolvimento de produtos criativos e originais (como por exemplo, roteiro de peça, revista, maquete, poesia, relatório de pesquisa, livro ilustrado, desenho em quadrinhos, teatro de fantoches, mural etc); e) divulgação dos produtos elaborados.

É mister destacar que em função das atividades do Tipo III envolverem categorização, análise, e avaliação de informações em determinadas áreas e, abranger investigação e métodos científicos de pesquisa, fazem o aluno com altas habilidades/superdotação ultrapassar o conceito de receptor de conhecimento, transformando-o em pesquisador.

Enfim, uma educação para todos precisa considerar as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades de seus atores. Nesse sentido, alunos com altas habilidades/superdotados fazem jus ter acesso a práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas capacidades. Corroborando Renzulli (1986, p. 05), ao propor que o propósito da educação destes é “[...] fornecer aos jovens oportunidades máximas de autorrealização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente.” Sob esta perspectiva, estimular o talento é essencial para não se perder tais habilidades ou serem canalizadas para o lado negativo. Assim, a escola, a família, a sociedade devem oferecer possibilidades e valorização a fim de que esses se desenvolvam de forma holística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S.. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação; Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. de S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Volume 1. Brasília, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

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

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

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 2 de outubro. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, 2009.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571. *Atendimento Educacional Especializado*, 2008.

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

_____. Ministério Público. *Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente*. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

CHAGAS, J.. F., MAIA-PINTO, R., PEREIRA, V. L.. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. de S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Volume 2. Brasília, 2007.

FERREIRA, A. B. de H.. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local. In: BATISTA, C. R., et alii. (Org.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. pp. 11-26.

GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Editora Paidós, 2001.

_____. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Mentes extraordinárias: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. (Trad. Maria Adriana Veronese) Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GUENTHER, Z. *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.

LAUNDAU, E. *A Coragem de ser Superdotado*. São Paulo, CERED, 1990.

MORELOCK, M. J. & FELDMAN, D. V. *Prodigies, savants and William syndrome: windows into talent and cognition*. 2 ed, Oxford: Elsevier, 2000.

RAMOS-FORD, V. & GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn e Bacon, 1991. p. 55-64.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004.

_____. *Enriching the Curriculum for All Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.

_____. *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model*. 3. ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), *Conceptions of giftedness* New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

_____. *Will the gifted child movement be alive and web in 1990?* *Gifted Child*

Quarterly, v. 24, p. 3-9, 1980.

VIRGOLIM, Â. M. R. *Altas Habilidades/Superdotação. Encorajando potenciais.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DA ESCOLA INCLUSIVA

*Carolina Rizotto Schirmer⁶⁷
Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter⁶⁸
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes⁶⁹*

INTRODUÇÃO

A formação do profissional docente para atuar numa escola inclusiva convida os formadores de formadores a superar o modelo da racionalidade técnica, já que essa escola exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com deficiência não apenas no sentido de proporcionar a interação social, mas de garantir educação com qualidade promovendo o avanço nos diferentes níveis (BEYER, 2003; CARVALHO, 2004).

A reestruturação das disciplinas didático-pedagógicas se coloca nessa discussão no sentido de que o ato de planejar, selecionar conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação precisam superar aquela organização homogeneizadora do planejamento, que se apresenta, em sua maioria, como mera ação burocrática. Para tanto se torna importante que os futuros docentes percebam que com a diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar há a necessidade de que a prática pedagógica, desde o ato de planejar, se configure em ação flexível, reflexiva para que atenda aos diferentes níveis, ritmos, interesses e motivações dos discentes (MESQUITA, 2009).

A inclusão escolar e social de pessoas com deficiência e a área da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tem sido, nos últimos anos, pensadas e discutidas na literatura especializada tanto na área da Educação quanto na área da Saúde (MANZINI & DELIBERATO, 2004; DELIBERATO ET AL, 2007; PELOSI, 2007; SCHIRMER, DUTRA E FAGUNDES, 2007; PELOSI, 2008; SCHIRMER, NUNES, WALTER & DELGADO, 2008; SCHIRMER, BRANDO & NUNES, 2009; PELOSI & NUNES, 2009; SCHIRMER & NUNES, 2009; NUNES, 2009).

A complexidade que permeia a questão da inclusão escolar teve maior expressividade em nosso país a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN 9394/96 e tem levado educadores, pais, profissionais da saúde, psicólogos e pesquisadores a discutir ideias a partir de diferentes contextos. A despeito do anunciado comprometimento da legislação e das ações governamentais com a inclusão, é preciso ter em mente que muitas delas têm respondido mais à necessidade de indicadores nacionais frente aos organismos internacionais do que garantido a qualificação do ensino nas escolas (FERREIRA & FERREIRA, 2004), a formação de professores, tanto inicial como continuada, e também de acesso efetivo a serviços e recursos de CAA

⁶⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁶⁸ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁶⁹ Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

pelos usuários de CAA e seus professores (SCHIRMER & NUNES, 2009).

São muitas as inquietudes que os professores, em geral, apresentam desde a sua formação inicial, e o atendimento educacional de qualidade aos alunos com deficiência se constitui em uma dessas preocupações. As resistências a abrigar essa população no ensino regular, constatadas em um grande acervo de pesquisas recentes, (PRIETO, 2006; KASSAR, ARRUDA & BENATTI, 2007; VITALIANO, 2007) são fruto de um conceito de normalidade, legitimado por uma escola e um currículo construídos dentro de uma perspectiva que trata de nomear o sujeito formatado em padrões pré-estabelecidos (OLIVEIRA, 2007).

Com a crescente presença de alunos com deficiência, e, em particular com severas dificuldades motoras, que se mostram incapazes de se comunicar oralmente nas salas de aula, a proposta da educação inclusiva enfrenta um grande impasse. Assim, se concebemos a escola como *locus* por excelência para a apropriação pelo aluno dos elementos e processos culturais e não apenas como ambiente de socialização, importantes transformações se fazem necessárias para que de fato ela se caracterize como inclusiva (NUNES, 2009; SCHIRMER & NUNES, 2009). A literatura sobre a educação desse alunado tem destacado mudanças em pelo menos dois aspectos: o emprego planejado e consistente da Tecnologia Assistiva (TA), mais especificamente, os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e a formação do professor (NUNES, 2007, SCHIRMER & NUNES, 2009).

O objetivo deste capítulo é apresentar uma experiência de formação inicial com graduandos de Pedagogia em uma universidade pública do Rio de Janeiro, além de uma breve revisão bibliográfica, convidando o leitor e a todos que convivem ou trabalham com o indivíduo sem fala articulada, a pensar e repensar a formação professores para atuarem com usuários de CAA, lembrando sempre da importância do papel do mediador no processo de comunicação com essas pessoas. É, portanto, fornecer subsídios teóricos e práticos que fortaleçam a importância da formação do mediador/professor no trabalho com pessoas que possuem dificuldades severas na comunicação e que sejam usuários da CAA. Também pode servir como auxílio àqueles que estão fazendo sua formação, ou aqueles que se interessam e se comprometem em saber um pouco mais sobre essa área de atuação interdisciplinar.

COMUNICAÇÃO AMPLIADA E ALTERNATIVA

A CAA é uma das modalidades da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou com defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e do desenvolvimento de recursos próprios, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão (CHURCH & GLENNEN, 1992). Recursos como pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizadas pelo usuário da CAA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos.

No Brasil, o uso da CAA teve início em São Paulo, em 1978, na escola especial e centro de reabilitação Quero-Quero que atendia paralisados cerebrais sem prejuízo intelectual e outros quadros neuromotores. E, assim como a Quero-Quero, as instituições especializadas, como clínicas e escolas especiais, tiveram um papel

significativo para a produção de conhecimento acerca de metodologias de trabalho com pessoas com deficiência e também na área de Comunicação Alternativa e contribuíram muito para a formação complementar dos profissionais (REILY, 2007). Chun (2009) relata que a área da Comunicação Alternativa se ampliou além do âmbito de clínicas e instituições especializadas, abrangendo também Prefeituras Municipais de várias cidades, principalmente as dos grandes centros urbanos, por meio das suas Secretarias de Educação e de Saúde. Mais recentemente, a CAA foi introduzida também nas escolas regulares com alunos com deficiência incluídos e com isso ganha também outros espaços na Educação especial com sala de recursos e professores itinerantes (REILY, 2007; NUNES, 2007; PELOSI, 2008; PELOSI & NUNES, 2009).

Nas últimas décadas, o interesse pela área vem aumentando nos círculos acadêmicos, e em algumas universidades de São Paulo (USP, UNESP Marília, Universidade São Camilo, PUCCAMP, UNICAMP, UFSCar, etc); no Rio de Janeiro (UERJ e mais recentemente na UFRJ) grupos de pesquisa têm se consolidado nesta área (NUNES, 2007), o que tem contribuído para o significativo desenvolvimento de pesquisas e trabalhos no meio acadêmico (CHUN, 2009).

A CAA é uma área interdisciplinar e embora o grupo de profissionais envolvidos na área em nosso país ainda seja relativamente pequeno, sua formação é diversa, incluindo fonoaudiólogos, engenheiros, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, médicos, psicólogos e educadores (NUNES, 2007). Portanto, o sucesso do trabalho do professor que atua com esses alunos que não possuem fala articulada depende da ação integrada e complementar de diversas áreas de conhecimento, com objetivos instrumentais distintos, unidas em torno de um objetivo último comum, que é a satisfação das necessidades desse aluno com deficiência. Por isso a relevância do acesso ao conhecimento desses recursos e a constituição dessas equipes que, dentre outras funções, promovem a formação continuada do professor (PELOSI, 2008; SCHIRMER ET AL., 2009).

Segundo Nunes (2003), cerca de um em cada duzentos indivíduos é incapaz de se comunicar oralmente devido aos mais diversos fatores: cognitivo, físico, neurológico e emocional. Neste grupo de pessoas é possível encontrar indivíduos com paralisia cerebral, autismo, deficiência mental, deficiência múltipla e outros. Porém, o que ainda se observa nos educadores e também em profissionais da saúde é um desconhecimento sobre o real potencial de crianças, jovens e adultos que apresentam determinado tipo de deficiência. São muitos os alunos que necessitam do uso desses recursos e de professores e profissionais da área da saúde que necessitam de formação nessa área.

Sendo assim, não podemos pensar isoladamente a formação do professor especializado; ao contrário, precisamos considerá-la como parte integrante da formação tanto dos profissionais da educação em geral como também das áreas da saúde que são apoio fundamental do processo de inclusão desse aluno. Entretanto, sabemos que ainda são poucas as Instituições de Ensino Superior que oferecem nos seus currículos disciplinas, mesmo que eletivas, específicas que abordem temas relacionados à Educação Especial, e, menos ainda, quando falamos de TA e CAA. Outro aspecto que cabe destacar é que muitas vezes as disciplinas têm caráter informativo, privilegiando a teoria.

Estes fatores destacados acima levam a uma série de entraves no processo de

inclusão desses sujeitos que, por exemplo, muitas vezes, estão em sala de aula, porém alheios ao processo de aprendizagem porque não apresentam fala ou escrita funcional. Estão apenas integrados no ambiente escolar, no intuito de socialização, mas não lhes é dada a oportunidade de aprender, interagir e se comunicar com os outros colegas e com o próprio professor. Sem contar com o grande número de pessoas com deficiência que não estão sendo acompanhados na escola e que às vezes, mesmo sendo acompanhados por profissionais da saúde, não têm acesso a recursos de TA e, principalmente, não têm acesso a comunicação. São pessoas que não são incluídas na realização de tarefas pedagógicas e nem no processo de fazer, pensar, transformar a realidade que lhes é apresentada (SCHIRMER ETAL., 2009).

Muitos educadores ainda reforçam, mesmo que de maneira não intencional, o modelo médico, o modelo do diagnóstico. Dentro desta perspectiva, os profissionais educadores esperam que por si só os aspectos da deficiência “ditem” a melhor forma de intervenção. O agravante aqui é que não se oportuniza o conhecimento do indivíduo como sujeito ativo de seu processo de pensar, expressar e agir sobre o mundo, sobre os conteúdos escolares, pedagógicos e sobre a sua própria comunicação com o outro. Expressar aqui deveria ser entendido como um processo além da deficiência, e não pela limitação que a mesma impõe ao próprio corpo ou pensamento do indivíduo. É na diversidade, na diferença, que se constrói e se inscreve a própria subjetividade, a individualidade. E é neste respeito ao outro, ao diferente, que se faz importante repensar a acessibilidade ao deficiente, as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores.

Dentro deste pensamento e reflexões, a sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No centro desta sociedade encontra-se uma educação que, por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda esta diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor (MEDEIROS & CABRAL, 2006).

PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL E COMUNICAÇÃO AMPLIADA E ALTERNATIVA

A relação entre a educação e as novas tecnologias, embora bastante discutida, continua sendo para os professores e escola um grande desafio (SCHIRMER, NUNES, WALTER & DELGADO, 2008; PELOSI & NUNES, 2009). Por isso, torna-se necessário que os professores na sua formação, tanto inicial quanto continuada, tenham acesso ao conhecimento teórico e prático voltado a essa área.

Compreendemos que a formação inicial e continuada não se trata de um repasse de um saber fora de sala de aula, e sim de uma possibilidade de rever a escola/prática educativa, e analisar as potencialidades de uma intervenção colaborativa sistemática entre os profissionais da escola e os pesquisadores da Universidade (NÓVOA, 1995).

Pesquisas têm demonstrado que mais importante que os recursos tecnológicos (pranchas, cartões, sistemas computadorizados e softwares especiais) são a presença de interlocutores interessados em interagir com essas pessoas e oferecer melhor qualidade de vida para essa população e assim favorecer sua inclusão escolar e social

(ARAUJO & NUNES, 2008; SCHIRMER ET AL., 2009; NUNES, BRITO, TOGASHI, BRANDO, DANELON, GOMES & LARRATE, J., 2009). Com esse propósito em mente, vem sendo desenvolvido o projeto de pesquisa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) “Acessibilidade comunicativa para alunos com deficiência: formação inicial e continuada de professores”⁷⁰ (NUNES & SCHIRMER, 2008), que tem como objetivos: planejar, implementar e avaliar a eficácia de programas de formação inicial (graduandos em Pedagogia da UERJ) e continuada (professores da Rede Municipal de Ensino do RJ) sobre acessibilidade comunicativa para favorecer o uso dos recursos da CAA e de Informática Acessível (IA) por alunos com deficiência física, múltipla e autismo, sem fala articulada, em contextos funcionais. Os procedimentos descritos abaixo envolveram a primeira etapa do estudo que trata da formação inicial:

1) Aplicação de questionário seguido de entrevista com objetivo duplo: caracterizar os graduandos de Pedagogia e apreender suas concepções a respeito de educação inclusiva, deficiência física, deficiência múltipla, TA e CAA. As questões foram adaptadas dos instrumentos validados por Pelosi (2008) e Gomes (2006). Com base na análise dos questionários, foi levantado o perfil dos alunos, suas expectativas em relação a esta formação e sugestões que direcionaram o planejamento e organização do procedimento seguinte: a oferta das aulas expositivas e atividades práticas.

2) Oferta de aulas expositivas, acompanhadas de farto material audiovisual e desenvolvimento de atividades práticas sobre os seguintes temas: a) conceituação de comunicação, funções e formas comunicativas; b) conceituação de CAA; c) características do potencial usuário de CAA; d) diversos tipos de símbolos, sistemas pictográficos e de sistemas de comunicação; e) recursos artesanais e computadorizados de acessamento e emprego dos sistemas; f) critérios para seleção de um sistema; g) seleção de vocabulário; h) sistemas alternativos para a escrita; i) adequação do material escolar e das atividades escolares e das atividades realizadas em casa; j) estratégias do interlocutor para introduzir a CAA em atividades rotineiras com funções comunicativas mais simples – estratégias do ensino incidental; l) estratégias do interlocutor (*scaffolding*) para favorecer a emissão de mensagens mais elaboradas, mais longas (com mais de dois elementos) com funções comunicativas mais complexas; m) sistema de comunicação por intercâmbio de figuras destinados aos alunos com autismo e transtornos globais do desenvolvimento – PECS-Adaptado.

3) Observação, planejamento e desenvolvimento de proposta de intervenção direta com alunos com deficiências em sala de aula e no Laboratório de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa e Ampliada (LATECA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, onde alunos com deficiência encaminhados pelo Instituto Helena Antipoff (IHA), centro de referência da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município do RJ, recebem atendimento especializado de CAA e IA. Os graduandos de Pedagogia, participantes deste projeto, divididos em pequenos grupos, foram encaminhados a algumas turmas de uma escola especial ou ao LATECA, que atendem alunos com deficiências severas para observar e interagir com as professoras, seus alunos e cuidadores. Solicitou-se a eles que escolhessem um aluno com deficiência ou uma turma e procurassem identificar, junto com a professora

⁷⁰ Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. 26/111794/2008).

regente, cuidador e/ou a pesquisadora, um problema relevante no ensino desse aluno. A partir daí, o grupo de graduandos deveria estabelecer hipóteses para a resolução do problema, buscar referencial teórico que o levasse a estabelecer objetivos da ação pedagógica, selecionar as estratégias de atuação e os materiais didáticos necessários, implementar o plano instrucional e avaliar os resultados.

O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa COEP da UERJ (parecer COEP 008.3.2009). Os graduandos de Pedagogia foram convidados a participar do estudo e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Pensando já na segunda etapa do estudo, a qual envolveu a formação prática dos alunos de graduação com alunos com deficiência da rede, o projeto foi igualmente submetido à direção do IHA, à diretora da escola especial, as professoras das turmas, aos alunos participantes e aos seus pais. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A proposta de formação continuada foi oferecida a um grupo de professores da rede e acompanhou os mesmos moldes do curso de formação inicial, com diferença apenas na terceira etapa onde os alunos-professores trouxeram os seus próprios alunos com deficiência, sem fala articulada para a discussão, planejamento e desenvolvimento de intervenções, buscando uma prática colaborativa e reflexiva.

Os pressupostos desta ação educativa acima referida se encontram na abordagem denominada *Problematização*.

FORMAÇÃO INICIAL E A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

Dentro das metodologias problematizadoras, a *problematização* e a *aprendizagem baseada em problemas* (ABP) são duas propostas distintas que "*trabalham intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender*" (BERBEL, 1998, p. 141). Apoiadas na aprendizagem por descoberta e significativa, ambas valorizam o *aprender a aprender*.

Segundo Venturelli (1997), o processo educacional no mundo contemporâneo, resgata a necessidade de romper com a postura de transmissão de informações, na qual os alunos assumem o papel de indivíduos passivos, preocupados apenas em recuperar tais informações quando solicitados. A educação problematizadora trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas. Esta apoia-se nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção, em disciplinas meramente informativas (em que os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma final), os conteúdos de ensino não são oferecidos aos alunos em sua forma acabada, mas na forma de problemas extraídos da realidade, cujas relações devem ser descobertas e construídas pelo aluno, que precisa reorganizar o material, adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia, para descobrir relações, leis ou conceitos que precisará assimilar (CYRINO & TORALLES-PEREIRA, 2004).

Para Cunha (1996) quando o aluno interage com a cultura sistematizada de forma ativa, como principal ator do processo de construção do conhecimento, faz uma aprendizagem significativa. O ensino de novos conteúdos deve permitir que este se desafie a avançar nos seus conhecimentos. Para isso, é necessário um trabalho de *continuidade e ruptura* em relação aos conhecimentos que o aluno traz. O conteúdo novo deve apoiar-se numa estrutura cognitiva já existente, o que exige do professor, como tarefa inicial, verificar o que o aluno sabe, para, de um lado, relacionar os novos

conteúdos à experiência do aluno, a *continuidade*, e de outro, provocar novas necessidades e desafios pela análise crítica, levando o aluno a ultrapassar a sua experiência, os estereótipos, as sínteses anteriores etc. É a *ruptura* (LIBÂNEO, 1987).

O objetivo fundamental da problematização é "*a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente, como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo, mesmo que em pequena dimensão*" (BERBEL, 1998, p. 145) e como proposta metodológica se propõe a desvendar a realidade para transformá-la. Sua maior contribuição é a mudança de mentalidade, exigindo de todos os agentes sociais envolvidos no processo educativo a reavaliação de seus papéis, resignificando, coletivamente, o processo de ensino-aprendizagem. Há uma explicitação da intencionalidade política no ato de educar.

A problematização trata do estudo da realidade dinâmica e complexa e, portanto, é propícia para encorajar os alunos, em cada etapa de sua experiência de aprendizagem, a refletirem sobre a situação global de estudo de uma realidade concreta, com seus conflitos e contradições (BERBEL, 1998, 1999, 2001; BATISTA, BATISTA, GOLDENBERG, SEIFFERT, SONZOGNO, 2005). Auxilia os alunos a reverem seu processo de aprendizagem; a questionarem o quanto determinada experiência mudou a compreensão, a apreensão, as atitudes e o comportamento de cada membro do grupo (alunos e professores), visando à consciência crítica. Supera, portanto, o domínio cognitivo do conhecimento (FELETTI, 1993).

O ensino realizado com a metodologia da problematização pode ser entendido como possível de ser aplicado tanto em um planejamento curricular como no planejamento de um curso, de uma disciplina, ou, até mesmo, para o ensino de determinados temas de uma disciplina. A problematização requer do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo com o aluno, exigindo a disponibilidade do professor de pesquisar, de acompanhar e colaborar no aprendizado crítico do estudante, o que frequentemente coloca o professor diante de situações imprevistas, novas e desconhecidas, exigindo que professores e alunos compartilhem de fato o processo de construção (e não apenas o de reconstrução e reelaboração) do conhecimento.

Na problematização, a relação ação-reflexão-ação transformadora é o eixo básico de orientação do processo (BERBEL, 1999).

Segundo Nunes (2009) a moderna Psicologia Cognitiva sugere que a aprendizagem resulta das ações do estudante e que a instrução desempenha importante papel somente quando estimula atividades construtivas, ou seja, quando favorece a aquisição das habilidades de aprender a aprender. Dessa forma os problemas servem como estímulos para a aprendizagem. Reunidos em pequenos grupos os alunos enfrentam situações de resolução de problemas, orientados por um tutor, cuja função é facilitar o processo de aprendizagem através da formulação de questões e monitoramento do processo.

A Problematização estimula a metacognição do estudante, ou seja, as habilidades de automonitoramento de seu processo de aprendizagem. A metacognição é elemento essencial da aprendizagem bem sucedida e envolve o estabelecimento do objetivo da ação, a seleção das estratégias e a avaliação dos resultados por parte do aprendiz. O trabalho colaborativo com os demais alunos do grupo, assessorado pelo

tutor e desenvolvido nos contextos reais onde ele irá trabalhar futuramente também afeta a aprendizagem individual na medida em que o aluno é exposto a diferentes perspectivas dos problemas em pauta, tem oportunidade de observar como profissionais analisam os problemas e recebem *feedback* sobre suas próprias ações e sugestões nesse processo (GIJSELAERS, 1996; BROWN E KING, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em síntese, os graduandos de Pedagogia da UERJ em sua maioria eram do sexo feminino, com idade entre 18 e 20 anos, cursando entre terceiro e quinto períodos. Vinte e dois alunos (55%) afirmaram que não haviam frequentado, ainda, curso ou disciplina dentro da temática Educação Especial. Sabemos que os cursos de Pedagogia do país diferem muito quanto à oferta de disciplinas de Educação Especial. Na graduação de Pedagogia da UERJ, por exemplo, os alunos têm duas disciplinas obrigatórias nesta área e várias eletivas à disposição. Segundo Cartolano (2007), na graduação em Pedagogia o que temos, em geral, é a formação dos profissionais da educação em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial. E é fato que ainda hoje muitos cursos de Pedagogia são organizados de forma dual ou até por áreas de deficiência.

Segundo Bueno (2002), nas instituições de ensino superior do Brasil, dos 58 cursos de licenciatura para o ensino básico, 30 (51,7%) ofereciam disciplina de Educação Especial, nas licenciaturas de 5ª a 8ª série, apenas 11 (19%) ofereciam a disciplina, evidenciando o baixíssimo número de disciplinas de Educação Especial nos cursos que formam professores em nosso país.

Em estudo mais recente, Bueno e Marin (2009) relatam que a publicação da Resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, regulamentou a exigência contida no inciso III, do Art. 59 da LDBEN, assegurando aos alunos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL. CNE. 2001). Porém, a resolução considera, ainda, como professor capacitado “para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos adequados sobre Educação Especial” (§ 1º, do Art. 18). Segundo eles, informações esparsas, colhidas junto a acadêmicos envolvidos com a educação especial, há hoje um número significativo de universidades e instituições de ensino superior que incluíram, em suas licenciaturas, disciplinas sobre educação especial ou educação inclusiva, cujos conteúdos e abordagens parecem ser muito diversificadas.

Almeida (2005) constata grandes diferenças em disciplinas com este teor nas universidades do estado do Mato Grosso do Sul com um número variável de disciplinas por instituição (cinco na UCDB, quatro na UFMS e apenas uma na UNIDERP e UEMS).

Segundo Bueno e Marin (2009), a análise das denominações dessas disciplinas permitiu apontar grande diferenciação de enfoques: Introdução/Fundamentos/Tópicos de educação especial; Educação de Portadores de NEE; Psicologia dos portadores de NEE; Prática de ensino a portadores de NEE; Prática de ensino a alunos com dificuldades de aprendizagem; Atividade física adaptada; Matemática para a educação

especial. Verificou, ainda que, com exceção de dois cursos de Educação Física e um de formação de professores de Matemática, essas disciplinas eram ofertadas somente nos cursos de formação de professores para as séries iniciais, isto é, em nenhuma outra licenciatura havia disciplinas referentes à escolarização de alunos com deficiência.

A maioria dos graduandos de Pedagogia da UERJ revelou no *survey*^{71*}, que havia cursado alguma disciplina na área de Educação Inclusiva e ou Educação Especial, e que já o tinha feito porque havia se inscrito em alguma disciplina eletiva específica que abordava o tema. Todavia, alguns referiram que *“as disciplinas são muito teóricas e que esperam que nessa pesquisa/curso eles tenham a possibilidade de viver a prática, que até o momento estava somente no papel”*.

Analisando as respostas dos participantes, foi possível verificar a não distinção entre os termos *educação inclusiva* e *educação especial*. Os alunos consideram-nos como sinônimos.

Ora, a Educação Especial constitui um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2006), enquanto a Educação Inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social. Constitui um novo paradigma que implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. *“O movimento pela inclusão está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças”* (MENDES, 2002, p. 61).

Quase a totalidade dos sujeitos deste estudo não participou de curso na área de CAA e TA. Este é um dado preocupante, pois se os alunos em sua maioria demonstram interesse em trabalhar com pessoas com deficiência, como será possível a atuação deles se eles não receberem conhecimento na área? Beyer (2006) destaca que a construção de caminhos conectados com a formação, inicial ou continuada, do educador, deve possibilitar a ele uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo.

Apenas 25 (62,5%) dos alunos tinham conhecimento e convivência com alguma pessoa com deficiência. Apesar disso, percebeu-se que os alunos não distinguem *diagnóstico* e *deficiência*. Este dado reforça a ideia de que ainda na Educação existe um grande peso da medicalização do sujeito e que essa concepção define nossa atitude perante uma pessoa com deficiência. Um aluno pode ter uma deficiência sem sentir-se deficiente quando o poder público provê, em suas escolas, meios de acessibilidade que garantem o direito de ir e vir e quando as barreiras de aprendizagem são removidas pelos recursos disponíveis, tanto materiais quanto humanos.

A deficiência, vale lembrar, é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, seja ela física, psicológica ou sensorial. O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos (BERSCH; MACHADO, 2007).

⁷¹ Análise das respostas obtidas no questionário pertencente à pesquisa (coloque o nome da sua pesquisa de doutorado).

Em relação às concepções, percebeu-se modificações significativas em grande parte do grupo de alunos. Se antes do curso, 45% dos alunos conceituavam deficiência como um sinônimo para incapacidade, após o curso apenas 13,5% mantinham a mesma concepção. Com efeito, esta perspectiva corrobora o preconceito vigente em nossa sociedade, onde a pessoa com deficiência é ainda percebida, pelo senso comum, como um ser incapaz. Para superar tal visão é preciso que entendamos a incapacidade como resultante da interação entre a deficiência do indivíduo, a limitação de suas atividades, a restrição na participação social e os fatores ambientais (atitudes e políticas), que podem atuar como facilitadores ou se tornarem barreiras ainda maiores para a inclusão (BERSCH, 2009).

O fato de quase metade do grupo de participantes não possuir contato mais significativo ou vivência com pessoas com deficiência explicaria respostas nas quais enfatizam a necessidade da prática, porque a prática garantiria o contato ou a vivência da área. Precisamos estar atentos para o fato de que a formação de professores na atualidade deve estar pautada na prática reflexiva.

Ramos (2005) ressalta que esta tendência está muitas vezes refletida nos currículos dos cursos e nos discursos dos professores-formadores. Entretanto, há dúvidas se esta tendência tem realmente beneficiado os professores em formação. Como os professores em formação poderão ser reflexivos com algo que desconhecem na vida cotidiana, como a experiência direta com pessoas com deficiência? Muito frequentemente seus estágios falham em prover tais experiências e quando o promovem, na maioria dos casos os alunos não atuam com pessoas com deficiência.

Schön (1985) propõe a formação de professores valorizando a experiência e a reflexão na experiência, através da prática na formação profissional, mas uma prática refletida que lhes possibilite responder a questões novas, nas situações de incertezas e indefinições. Ao verificar que quase 98% dos alunos de graduação se mostraram disponíveis e interessados em trabalhar diretamente com pessoas com deficiência e exibiam grande expectativa com relação ao curso proposto, consideramos a urgência em repensar a metodologia utilizada em nossas disciplinas. Parece que encontramos nesta categoria analisada o primeiro ponto-chave para a organização de nossa formação, a valorização da prática reflexiva.

Zeichner (1992) através de pesquisas desenvolvidas junto a professores formula três perspectivas a serem acionadas: a prática reflexiva centrada no exercício profissional dos professores por eles mesmos e nas condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Zeichner (1993) interpreta o movimento da prática reflexiva como: uma reação a imposições de cima para abaixo sobre as questões de ensino; uma percepção de que a geração de conhecimento acerca do bom ensino não é de propriedade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores de universidades; o reconhecimento da riqueza da *expertise* que reside na prática dos bons professores (noção de “conhecimento na ação” de Schön, 1995); o reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que se dá ao longo de toda a carreira do professor, e sendo assim, os cursos de formação de

professores têm como tarefa preparar o professor para “começar” a ensinar e tentar comprometê-lo com a disposição de estudar seu ensino e desenvolver a habilidade necessária para isso, assumindo, dessa forma, responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

A percepção do trabalho do professor também sofreu modificação. Enquanto no pré-teste este trabalho foi considerado por 52,5% dos alunos como “*um trabalho difícil*”, “*muito difícil*”, “*exige esforço*”, “*árido*”, “*precisa de boa dose de paciência*”, “*precisa de persistência*”, no pós-teste apenas 8,1% dos participantes continuavam a pensá-lo como um trabalho difícil. Porém até mesmo esses alunos já conseguiam refletir sobre as dificuldades modificando o sentido do termo, relacionando-o com prazer, desafio, vislumbrando inúmeras possibilidades e justificando que as dificuldades encontradas se dão pelo fato desse trabalho ser diferente.

Muitos estudos nas áreas de Educação, TA e CAA evidenciam a importância destes recursos e serviços para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e também destacam a necessidade da apropriação desse conhecimento por parte dos professores e profissionais da saúde em formação (PELOSI, 2000; PELOSI, 2008; NUNES, 2008; BERSCH, 2009; NUNES, 2009).

Pelosi (2009) analisou a formação em serviço dos terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos do município do Rio de Janeiro, a maioria dos profissionais com formação superior a cinco anos e especialização. Os resultados do pré-teste realizado no início do curso de formação em serviço apontaram para a inexperiência do grupo no trabalho de Tecnologia Assistiva. Foi constatado que a maioria dos profissionais desconhecia as estratégias de seleção dos recursos de Comunicação Alternativa (83%) e a utilização de pranchas de comunicação (67%), comunicadores (91%) e computadores adaptados (80%). Nas questões relacionadas à inclusão escolar, poucos profissionais (24%) assinalaram serem capazes de avaliar e determinar as necessidades do aluno. O que evidencia carência de conhecimento na área da TA e CAA na formação inicial desses profissionais. Também foi realizada uma análise da formação dos professores itinerantes do município do Rio de Janeiro, todos com curso superior, formados há mais de 10 anos. Mais da metade havia frequentado algum curso de comunicação alternativa. A análise do conhecimento inicial dos participantes mostrou que os professores conheciam os itens relacionados à baixa tecnologia e adaptação do material escolar, mas tinham dúvidas. Os itens relacionados com a alta tecnologia, incluindo as questões sobre o acesso ao computador foram assinalados, pela maioria dos participantes, como desconhecidos. O que também evidencia falhas na formação inicial desses profissionais.

Rocha *et al.* (2003) relatam que os professores desconhecem questões básicas sobre as condições da deficiência de seus alunos e se sentem impotentes para realizar ações pedagógicas. A ignorância sobre os aspectos peculiares da deficiência e o desconhecimento sobre suas potencialidades gera situações de medo, recusa e preconceito em relação à permanência do aluno na sala de aula ou em relação à sua capacidade de aprendizado.

A comparação dos questionários realizados antes (pré-teste) e após a oferta do curso teórico-prático (pós-teste) de 60hs sobre TA com ênfase em CAA, em sua grande maioria, foram modificados positivamente. Em relação ao ganho de conhecimentos, ficou evidente através dos resultados que o curso atingiu os objetivos propostos. Em

síntese, antes, apenas 30 (75%) alunos referiam não saber o que é TA, quase 50% também não sabiam o que é a CAA. Após o curso todos os 37 (100%) alunos referiram saber o que é TA e a CAA. Reconhecendo sua importância para a pessoa com deficiência, conseguindo fazer relações com a sua aplicabilidade na área educacional e percebendo também sua importância para a inclusão da pessoa com deficiência.

CONCLUSÃO

Os dados revelam que por mais que o curso tenha sido oferecido com vivências, demonstrações de recursos, confecção de pranchas e cartões, exibição de vídeos de usuários e filmes, tais atividades não se configuraram como a prática que eles esperavam. A prática para eles é a *“ida ao campo”*, *“entrar na escola”*, *“conhecer pessoas com deficiência”*. A formação para o trabalho docente inclusivo convida à superação do modelo da racionalidade técnica, o qual compreende que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90/1).

Para Beyer (2003), a educação inclusiva exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com deficiência não apenas no sentido de proporcionar a interação social, mas de garantir educação com qualidade a esses alunos promovendo o avanço nos diferentes níveis da educação básica.

A organização da formação inicial precisa considerar a necessidade e as exigências dos alunos da graduação. É necessário identificar suas concepções, os conceitos que pretendem construir, as metodologias de ensino e os conhecimentos prévios sobre os temas a serem propostos. Através da identificação das dificuldades e necessidades e do conhecimento prévio do grupo, será possível planejar um efetivo programa de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. E. M. de. *Educação especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Dissertação de Mestrado. 2005.

ARAÚJO, C. A.; NUNES, L. R.. Do outro lado do espelho: uma prática de pesquisa transformadora. *In Anais em CDROM do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*. S. Carlos: Edit da Univ Federal de S. Carlos, 2008.

BATISTA, N.; BATISTA, S. H.; GOLDENBERG, P; SEIFFERT, O.; SONZOGNO, M. C.. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. São Paulo: Rev. Saúde Pública vol.39 no.2, Apr., p. 231-237, 2005.

BERSCH, R. *Tecnologia assistiva: metodologia para estruturação de serviço em escolas públicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. ; MACHADO, R.. Tecnologia Assistiva In SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, Rosângela. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

BERBEL, N. A. N. Conhecer e intervir: O desafio da metodologia da problematização. Londrina: edit da UEL, p.184, 2001.

_____. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Interface Comun Saúde Educ*; v.2, p. 139-154, 1998.

_____. (Org.) A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL; 1999. p. 1-28.

BEYER, H.. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, 2003.

BROWN, S.; KING, F.. Constructivist Pedagogy and how we learn: Educational Psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, v1, p. 245–254, 2000.

BUENO, J. G. S. A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. ; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, São Paulo: ABPEE, 2009.

CARTOLANO, M. T. P. *Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial* Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998.

CARVALHO, M. S. A Pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes de universidades brasileiras. Rio de Janeiro, 2004. Tese (dout.) UFRJ.

CHUN, R. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil; *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, jan-mar; 21(1), p. 70-74, 2009.

CHURCH, G.; GLENNEN, S. *The handbook of Assitive Technology*. San Diego, Califórnia, EUA. Singular Publishing Group, 1992.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. Saúde Pública* vol.20 no.3 Rio de Janeiro May/June 2004, p.780-788.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, v. 97:31-46, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; PAURA, A. C. ; GUARDA, N. S.; MOURA, G. M.; SILVA, S. R. N.; OLIVEIRA, A.. Comunicação Alternativa: recursos e procedimentos utilizados nos projetos temáticos de classes especiais. In: NUNES, Leila; PELOSI, M.; GOMES, M.. (Org.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisas e experiências*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quatro Pontos, v. 2, p. 61-64, 2007.

FELETTI, G.. Inquiry based and problem based learning; how similar are these approaches to nursing and medical education. *Higher Education Research and Development* 1993; 12:143-56.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão pública e práticas pedagógicas. In: (Org.) M. C. R. de Góes; A L. F. de Laplane (Orgs) *Políticas e Práticas de Educação Especial* (pp. 21-2/48) Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GIJSELAERS, Wim. Connecting problem-based practices with educational theory. *New Direction for Teaching and Learning*, v.68, p.13-21, 1996.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S.. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: 29ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu/MG, 15 a 18 de out. 2006.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. Em S. L. Glennen e D. DeCoste (Eds). *The handbook of augmentative and alternative*

communication, (pp. 3-20). San Diego, Singular, 1997.

GOMES, M. *Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para formação de professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla*. Dissertação de Mestrado defendida Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E BENATTI, M. M. S. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: D M. Jesus, C.. Baptista, M.. Barreto e S.. Victor (Org.), *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 21-31) Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

LIBÂNEO José Carlos. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola; 1987.

MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física*. 1ª. ed. BRASÍLIA: Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, v. 1. P.1-52, 2004.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L.O. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. *Revista E-curriculum*. São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acessado em 23/02/2010.

MENDES, E. G. *Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial*. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/ SEESP, pg 12-17. 2002.

MESQUITA, A.M.A. *Discutindo A Formação Inicial De Professores No Contexto Da Inclusão*. Londrina, 2009.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, 34 (1), 2-13, 2008.

NUNES, L. R. O. P *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

_____. *Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. proc. 26/110235/2007) e CNPq (proc. 473360/2007-1), 2007.

_____. ; SCHIRMER, C.. *Acessibilidade comunicativa para alunos com deficiência: formação inicial e continuada de professores*. Projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ (proc. E 26/111794/2008), 2008.

_____. *Dando a voz através de imagens: comunicação alternativa para indivíduos com deficiência*. Relatório de pesquisa aprovado pela FAPERJ (proc. E

26/110235/2007), 2009.

_____. ; BRITO, D.; TOGASHI, C.; BRANDO, A.; DANELON, C.; GOMES, H.; LARRATE, J.. Comunicação alternativa e interação social em sala de aula Texto a ser publicado no livro pós-congresso In: *ANAIS do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: UN IV ESTADUAL DE LONDRINA, 2009.

OLIVEIRA, J. I. S. *Ressignificação de um olhar em formação sobre a alfabetização de um aluno com Paralisia Cerebral*. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) Centro Universitário Feevale, 2007.

PELOSI, M. B. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

_____. Comunicação Alternativa e Suplementar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (Orgs.), *Terapia Ocupacional – Fundamentação & Prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007, p.462-468.

_____. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

_____. ; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, vol.15, n.,p. 141-154, 2009.

PRIETO, R. G. Formação continuada de professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. *Anais do X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva: 10 anos de Educação Inclusiva no Espírito Santo* (pp. 103-112) Vitória, ES: UFES, 2006.

RAMOS, S. M. A pesquisa educacional inserida na formação inicial e continuada de professores. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v;6, n1, p65-69, jun, 2005
REILY, Lúcia Sobre como o Sistema Bliss de Comunicação foi introduzido no Brasil (pp.19-45). In: NUNES, Leila; PELOSI, Miryam, GOMES Marcia (Orgs). *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relato de Experiências*, vol II. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio Gráfico e Papéis, 2007.

ROCHA, E.F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M.A.R Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v.14, n.2, p. 72-8, maio/ago, 2003.

SCHIRMER, C. R.; DUTRA, M.; FAGUNDES, S. Comunicação para Todos - em busca da inclusão social e escolar In: NUNES, Leila Regina *et al. Um Retrato da Comunicação*

Alternativa no Brasil: Relato de Pesquisas e Experiências. Rio de Janeiro : 4 Pontos Estúdio Gráfico, v.2, p. 130-135, 2007.

_____. ; NUNES, L. R.; WALTER, C.C. F.; DELGADO, S.M.. Formação em serviço de professores para introdução da Comunicação Alternativa em sala de aula. In *Anais em CDROM do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*. S. Carlos: Edit da Univ Federal de S. Carlos, 2008.

_____. ; BRANDO, A.P., NUNES, L.R. Formação continuada de professores em comunicação alternativa – trabalhando em equipe In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009, São Carlos. *Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Marília: Kubo Multimídia, 2009.

_____. ; NUNES, Leila Regina. Perfil de alunos de pedagogia que estão frequentando curso de formação inicial de professores para atuação na área de tecnologia assistiva com ênfase em comunicação alternativa/ampliada In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, São Paulo: ABPEE, 2009.

_____. ; ARAUJO, Cláudia Alexandra; BRANDO, Alzira Perestrello; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Leila Regina. Levantamento de recursos de tecnologia assistiva utilizados no processo educacional por professora em formação continuada In: III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil, 2009, São Paulo. *Anais do III Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa - ISAAC Brasil*. Marília: ABPEE, 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.77-91,1995.

VENTURELLI, José *Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud; 1997.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 399-414, 2007.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 117-138, 1992.

_____. Action research: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research* 1(2), p. 199 - 219, 1993.

UM CURRÍCULO OUTRO: trabalhando trans-disciplinariamente no diagnóstico e atendimento educacional de alunos com deficiências múltiplas

Anelice Ribetto⁷²

Com esse trabalho pretendo compartilhar as maneiras como fomos negociando currículos possíveis ou, as maneiras em que se teceram *currículos praticados* (BARBOSA, 2003, p.1) entre alunos e famílias, vizinhos e professoras de uma escola especial estadual da Argentina⁷³. Compartilhar as maneiras como fomos tecendo redes que nos permitiram a concretização desse currículo em ações coletivas dentro e fora dos *espaçostempos* escolares, e, acima de tudo, negociar um currículo incerto, inacabado e atravessado pela diferença: diferenças que, construídas intersubjetivamente, ao mesmo tempo não puderam ser controladas, limadas, maquiadas, ou incluídas, feitas invisíveis.

O movimento que tenho que fazer para escrever esse texto é de ir até a minha própria prática como psicóloga de uma escola, e ao narrar (me narrar) encontrar os fios das teorias desse saber praticado, que me permita falar dessa *prácticateoríapráctica*. Implica, pelo tanto, um exercício de mergulho no cotidiano.

Assim, esse texto busca *trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais* (BARBOSA, 2003, p.1).

Quando comecei a trabalhar como psicóloga na Escuela Especial “Jerónimo L. de Cabrera”⁷⁴, um dos “pedidos” formais que recebi da instituição foi realizar o diagnóstico de um grupo de alunos que estava tentando ingressar na escola. Por dois anos, eles e suas famílias receberam atenção individualizada centrada na “reabilitação” de parte da psicopedagoga e fonoaudióloga, prática apoiada politicamente no paradigma clínico (da educação especial). O pedido de diagnóstico denunciava que, a pesar do tempo de trabalho, não “sabíamos” o que era que os meninos “tinham”. Os informes apresentados por médicos - quando tinham - eram imprecisos e as mães, a duras penas, podiam explicar as condutas dos filhos. Como resumo: os alunos tinham o direito de ingressar na escola, as profissionais não sabiam o que fazer com eles.

Como explico melhor isso? O “diagnóstico caracterizava” esses alunos como membros de famílias em situação de risco social e, como *personas com múltiplas deficiências*:

Se considera una persona con multi impedimento, multi discapacidad o necesidades múltiples a aquella que debido a la intensidad de sus problemas físicos, mentales, sociales y

⁷² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Formação de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁷³ Membros da Equipe de trabalho do/no “Proyecto Educativo para personas con discapacidades múltiples”, Escuela Jerónimo Luis de Cabrera, Pcia. de Córdoba, Argentina.

emocionales, o a la combinación de todos ellos, necesita servicios educativos, sociales, psicológicos y médicos más allá de aquellos que hoy ofrecen los programas tradicionales regulares y especiales, con el fin de maximizar su potencial integral para su participación más saludable en la sociedad (POLTI, 2002, p.1).

A escola não tinha uma história de trabalho (a ausência era a história) com esse “tipo” de aluno, eu diria, tinha história de trabalho com esse “tipo de patologias”, mas, todas as referências que tentávamos puxar para “compreender” - no sentido de fazer alguma coisa mais familiar⁷⁵ - essa situação na que ficávamos submersas, mais desestruturadas nos volvíam: era impossível atender as necessidades dos meninos com os “padrões referenciais” que até o momento considerávamos pertinentes.

Entre o direito deles, e a nossa incapacidade/deficiência, uma situação “nova” onde os “deficientes” não tínhamos certeza de que “lado” estavam.

A partir do reconhecimento desse não saber, começamos a pensar outras formas de aproximação ao problema. A primeira coisa que acordamos entre os profissionais foi falar com os pais. Falar da nossa total ignorância profissional, e, até, as nossas angústias pessoais ao encontrarmos de cara com um quadro que pensávamos que “não existia” ao menos nas escolas (ainda que fossem escolas “especiais”).

Fizemos contato com profissionais de uma Fundação⁷⁶, que, em parceria com o Ministério de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, estava oferecendo formação para escolas que aceitaram o desafio da inclusão escolar de pessoas com múltiplas deficiências. Constituímos uma equipe de trabalho formada por professoras de educação especial, de música e de educação física, psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, cozinheira, diretora e, mães e alunos. Nosso desejo era pensar coletivamente as maneiras como esses meninos iam ser “escolarizados”.

Mediados pelos encontros de formação que recebemos do pessoal da fundação, *inventamos* outra maneira de aproximação diagnóstica, que nos permitira compreender melhor os contextos onde os alunos viviam e as maneiras com que as pessoas, até chegar a nossa escola, tinham conseguido “*virar-se*” todo o tempo.

Essa consideração é de fundamental importância já que foi justamente quando percebemos os nossos limites e ignorâncias, reconhecemos que outros podiam nos mostrar suas “*maneiras de fazer*” (CERTEAU, 1994, p.) e, valorizá-las como saberes tão potentes como os criados como saberes científicos. Essa afirmação se:

Fundamenta em uma crítica ao modelo da ciência moderna que vem tratando os conhecimentos cotidianos como menores em relação ao conhecimento dito científico, negligenciando a partir daí, tanto os processos cotidianos de criação e transmissão de conhecimentos, quanto os complexos e múltiplos enredamentos entre esses modos de

⁷⁵ Seria “o sujeito da compreensão (...) o tradutor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas aquele que se apropria da diferença traduzindo-a a sua própria linguagem.” (LARROSA e SKLIAR, 2001, p.19)

⁷⁶ Fundación Hilton Perkins/ Oficina América Latina y Caribe.

conhecer que, para nós, são partes de um único e mesmo processo, o da tessitura em rede de conhecimentos, na medida em que nenhum de nós aprende isoladamente este ou aquele tipo de conhecimento (BARBOSA, 2003, p.4).

Essa consideração traz uma discussão que é fundamental para entender as formas em que acreditamos se construa o conhecimento e suas implicações com a possibilidade de pensar outro paradigma de ciência.

Os saberes - da família, dos vizinhos, das redes de confiança, das instituições - se criam numa trama sistêmica, como parte de um tecido rizomático que podemos chamar de rede. Essa consideração não só significa a crença na existência de *redes sociais*, na definição de E. DABAS (1998)

Implica um processo de construção permanente tanto individual como coletiva. É um sistema aberto, multicêntrico, que através de uma troca dinâmica entre os integrantes de um coletivo e com integrantes de outros coletivos, possibilita a potencialização dos recursos que possuem e a criação de alternativas novedosas para resolução de problemas ou satisfação de necessidades (p.16).

Mas, a crença de que os conhecimentos e saberes também são tecidos rizomáticamente e são criados a partir de múltiplas relações subjetivas. Se acreditarmos que muitos dos acontecimentos se dão nas redes a partir de movimentos rizomáticos que não sempre controlamos através do saber dito científico, reconhecemos fundamentalmente uma *mudança de paradigma* das ciências, e essa mudança se materializa no cotidiano (seja, no cotidiano escolar, familiar, etc.), ou seja, se materializa nas práticas.

Através de nosso trabalho na criação de currículos junto a famílias, outras instituições e vizinhos, para “*educar publica e coletivamente*” crianças e jovens com deficiências múltiplas -até o momento fora do sistema educacional formal - mudamos a consideração do sofrimento mental ou da deficiência múltipla na prática. Esses nomes ou adjetivos deixaram de ser propriedade privada dos sujeitos para se transformar em criações, invenções que se mantêm numa relação onde o outro geralmente pouco ou nada de bom tem a oferecer.

Assim, se a família não é só responsável nem culpável pela situação, e mais, se a família nuclear e extensa, os vizinhos, os tios, os primos têm alguma coisa a dizer sobre os como, os que, os onde, os quando dos conteúdos curriculares do aluno, então, pode se dizer que o *saber acadêmico* encarnado na instituição escolar não é o *único e verdadeiro* conhecimento; que existem diversas e múltiplas formas de mirar, habitar, considerar o mundo e que nenhum desses saberes pode se situar hierarquicamente em cima do outro, mas, tentar uma *negociação e deshierarquização de saberes* tentando criar uma outra forma de ser e estar no mundo.

Assim, estou agora *refletindo-teorizando* sobre minha prática e encontro o meu grande amigo e orientador de pesquisa na minha graduação, Sebastián Bertucelli dizendo:

Los profesionales no marcamos el camino, sino que debemos aprender a buscar, dejarnos llevar y dar servicios en el

contexto de estructuras heterárquicas preexistentes a nuestra llegada... aprender a integrarnos a movimientos de búsqueda de salud ya existentes en las poblaciones de las Américas, alternos todavía, pero que en forma reiterada y cotidiana dan muestra de ser eficaces, eficientes y efectivos (BERTUCELLI, 1997, p.190).

Acreditávamos que eles tinham coisas a falar, não só planos com sugestões (mandatos) profissionais para seguir; sugestões que também seriam importantes, porém, geradas numa conversa onde estivera permitida a negociação dos múltiplos sentidos duma sugestão.

A “maneira” inventada pela equipe de trabalho rompia com as formas que, até o momento, conhecíamos: tratava-se de *pensar-fazer* coletivamente um currículo para esse aluno. Nesse sentido, BARBOSA encontra como função dos estudos dos currículos praticados “*revalorizar os saberes da prática, criados e recriados cotidianamente por aqueles que têm sobre si a responsabilidade de “aplicar” as propostas advindas dos mais diversos gabinetes, é o desafio que enfrentamos*” (2003, p.9) que eu não consideraria no contexto de meu texto só aos professores, se não, as famílias e as pessoas “comuns” que formam a comunidade.

Começamos por tentar pensar a deficiência, nesses “casos” as múltiplas deficiências, não como uma propriedade privada do sujeito “nomeado” e sim como uma construção político-social que de certa forma nos comprometia a todos.

Como se concretizaria esse “novo” paradigma nas práticas cotidianas da nossa escola, nos processos de tessitura dos currículos? Considerando que “*os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação*” (BARBOSA, 2003, p.1).

Saímos então do espaço-lugar formal da escola e começamos a ter os encontros nas casas dos alunos: conheceríamos os demais lugares onde os alunos transitavam, os cheiros, sabores, ruídos, músicas, texturas, que eram familiares para eles. Nós e a família convidamos os demais membros da família extensa que tinham contato com o aluno; convidamos os profissionais que atendiam “as deficiências dos meninos” no sistema público e/ou privado: pediatras, fisioterapeutas, neurologistas, etc.; convidamos os vizinhos com quem o aluno tivera algum contato: choferes de táxi, padreiro, vizinha, etc.

A partir desse encontro tentávamos reconhecer os saberes que ali circulavam: uma de nós, geralmente eu, junto com a mãe explicávamos sinteticamente por que estávamos ali, e quais eram as expectativas sobre o nosso encontro: tentar, coletivamente, tratar de entender, quem era esse sujeito. Como esse aluno tinha chegado ao diagnóstico? Como e com quem esse aluno estava relacionado? Quantas eram as pessoas com quem se relacionava? Qual era a “qualidade” dessas relações? Quais eram as preferências dele - comidas, jogos, elementos, espaços, músicas, etc.? Quais eram as coisas que não gostava? Como nós sabíamos/ percebíamos que era assim? Como era um dia completo dele (desde que acordava, tomava banho, com quem, se saía, aonde, com quem, para que, como e com quem se alimentava, onde e como dormia, etc.)? Quais eram os sonhos de cada um em relação a ele? E, quais eram

as coisas que consideravam que podíamos começar a pensar coletivamente para ir tornando aquele espaço-tempo num “*espaçotempo de sonhos possíveis*”?

Essa conversa ia sendo *desenhada* sobre enormes folhas de papel penduradas nas paredes da casa onde podíamos “ver” entre todos como se cruzavam ou não nossos saberes: e chamamos essas produções de mapas: de desejos, de espaços, de tempos, de sonhos, de preferências, etc. Por ex. o *mapa de relações* ou de *lugares de preferências* estava dividido em três *espaçotempos*: família, escola e comunidade. Dentro de cada *espaçotempo*, desenhávamos as pessoas que o povoavam, e, com linhas de diferentes cores tentamos “qualificar” as relações entre essas pessoas e o menino - considerando a fala de todas as pessoas presentes. Surgiam assim diferentes *verdades* que devíamos e negociar, por exemplo: a mãe de um aluno dizia: “- *Ele tem uma boa relação com a irmã mais nova, uma relação muito forte...*” a menina, ali presente dizia: “- *Ele... ele gosta de mim... mas, eu me canso... eu não gosto que ele me siga a todos os lados, e todo o tempo...*”.

Assistimos assombrados como se desenhava um forte vínculo com a mãe e com a pessoa da escola que trabalhava mais tempo com ele; vimos os poucos espaços que o menino frequentava; vimos a qualidade das preferências que as famílias e vizinhos podiam identificar e que nós, desconhecíamos: “*O Ariel gosta da água no copo plástico... se você coloca água num copo de metal, ele não gosta, então, ele joga o copo com água em cima de você-*” dizia a mãe; o neurologista explicava ao mesmo tempo em que, “*Ariel tem hiperssensibilidade nas mãos e pés, então, as texturas frias ou de metal provocam uma sensação ruim nele*”; ou, “*o Ariel gosta mirar como o ventilador de teto dá voltas... fica horas assim*” dizia a mãe; alguém da escola sugeria que “*seria interessante discutir o que seriam preferências e o que poderia ser uma situação que não sabíamos bem se eram escolhas por gosto/prazer ou eram situações estimuladoras dos movimentos estereotipados que denunciavam o fato de Ariel se isolar das pessoas*”; todos os “saberes” eram considerados possíveis; a quantidade de gestos e sons que nós só considerávamos “alaridos sem muito sentido”, impossíveis de compreender desde a nossa lógica onde a linguagem escrita e a linguagem oral - nessa hierarquia - são consideradas como únicas e válidas; percebemos os diferentes “olhares” entre os membros da família ou entre os professores.

Hoje, retomo essa experiência para refletir sobre identidade e currículo, para refletir sobre “os outros”, esses outros que não controlamos:

...esse outro existe não porque sua existência é reconhecida, porque é aceito, cotejado, comparado, excluído e/ou incluído, tolerado, examinado, respeitado, considerado, etc. O outro, aqui, sempre esteve, mas em um tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias, suas narrativas, sua própria percepção de ser outro, não obedece de forma submissa à nossa ordem... (p.62)...a presença do outro independentemente de nossa percepção...”(SKLIAR, C., 2003, p.63).

Ainda que desbordadas⁷⁷, tínhamos que encontrar alguma coisa para trabalhar na escola: e se não? ...

⁷⁷ Como gerar/ nos “bordes”? Desbordandonos! (fala do professor Esteban LEVIN, Argentina 2000).

Então, só tentando compreender e respeitar a lógica do outro, lógica do caos, lógica que denunciava a necessidade de discussão dos currículos formais da escola: os espaços de encontro mudariam porque as aulas seriam a maior parte do tempo nos espaços de preferência do aluno, tentando ampliar os lugares da comunidade; os elementos que mediarão as nossas relações pedagógicas seriam escolhidos em função das preferências do aluno: música, texturas, sabores, etc.; as mães ou irmãos mais velhos, ou tios seriam *coprofeßores* pelo menos duas vezes na semana. Os vizinhos acompanhariam algum tipo de atividade do menino, na medida do possível. Os “conteúdos” sofreriam mudanças a partir da consideração dos desejos e possibilidades. Por exemplo: Ariel tinha 13 anos, no último *Mapeo* que coordenei - ano 2002. Andava só com ajuda, não falava, tinha sérias disfunções visuais, usava fraldas, e suas condutas “sociais” eram rejeitadas pela maioria das pessoas, nós inclusive e a própria família. Ele cuspiã, arrotava, sem discriminação de lugar, e, cada dia ficava mais isolado na sua casa, só com sua mãe. O pai trabalhava na roça e suas quatro irmãs iam crescendo e fazendo suas vidas fora do sistema familiar. Ariel no frequentava espaços da comunidade, exceto a escola. Mas Ariel também gostava de comer, ainda que necessitasse de ajuda, gostava de dançar e ouvir música, gostava dos espaços abertos; sua mãe reunia-se conosco, negociávamos formas de relação com Ariel; suas irmãs expressavam angústia mas, ao mesmo tempo, tinham desejos de fazer alguma outra coisa. Foi necessário conversar muito com o chofer do táxi que finalmente aceitou pegar Ariel na casa e na escola sem a mãe, depois de ressignificar juntos as condutas que *“provocam nojo e ao mesmo tempo culpa do nojo em mim”* dizia o chofer.

Então, durante todo um ano “acadêmico” trabalhamos *“saídas à comunidade”*.

As *“salas de aula”* aconteceram em um café, um banco, uma praça, uma farmácia, etc. Éramos duas profissionais da escola e um da família acompanhando Ariel junto com um grupo de alunos; todo o trabalho de asseio pessoal e alimentação foram mediados por elementos que ele gostava - ainda que econômicos - e pelas pessoas com quem ele tinha uma relação de confiança mais forte; *“os tratamentos fonoaudiológico e psicomotor”* se realizavam ali, tentando olhar as formas de caminhar que lhe machucavam, de usar as cadeiras, de deglutir os alimentos, de pegar a colher, etc.

Um ponto fundamental é que as suas maneiras comunicacionais demandaram um esforço de nossa parte, porque nos muitos e diferentes sons, queixas, gemidos, risos, corridas, balanceios, enojos, gritos e silêncios havia *“uma palavra dita”*⁷⁸, só que nós éramos quem tentaríamos, se não compreender, pelo menos respeitar essa sua lógica, essa sua fala. Aprender também a *“seguir ignorando”*... *A suportar o mistério*. Acho que SKLIAR dá uma dimensão das complexas formas de tecer as subjetividades e a alteridade ao colocar a ideia de *“temporalidade disjuntiva”* (SKLIAR, 2003, p.63) coloca na discussão a existência duma subjetividade única - mesma/em/si/mesma-unívoca, capaz de nomear e de dar conta do mundo só através das suas próprias regras: sua própria língua, seu próprio espaço, seu próprio tempo, que na realidade não seria outra coisa que inventar ao outro do mesmo.

⁷⁸ A teoria dos sistemas reconhece a partir dos axiomas aportados pela Teoria da Comunicação Humana de Paul WATZLAWICK (1987, p.52) que *“toda conducta es comunicaci3n, por lo que no es posible no comunicarse”*, tendo logrado um salto transcendental na definiç3o do fenômeno psic3tico, que hoje me permito retomar para pensar nas múltiplas deficiências; trata-se de partir daquelas formas comunicacionais que o ser humano tem, sem negar a possível disfunç3o, que é, para os sistêmicos, uma noç3o temporal e não determinante nem constituinte definitiva do sujeito.

Ainda que as palavras fiquem presas ao tentar contar essa experiência, e puxar alguns fios das teorias sobre currículo, poderia dizer que essa é a minha consideração atual de como foi criado o **“Proyecto Educativo para Personas con multi-déficit”⁷⁹**, sem pretensões de ser a única e verdadeira. Ser só uma das possibilidades de narrar essa *prácticateoríapráctica* na que estou mergulhando. Talvez, ser *“apenas interpretaciones ilusórias”* (CERTEAU, 1994, p.73)

Essa experiência tentou se aproximar da discussão de aquilo que Boaventura de SOUZA SANTOS (1999) insiste em colocar como grande dilema de nossos tempos para quem trabalha, como nós, na academia, na escola, com famílias, etc. Ele diz: *Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e o conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente que perguntar pelo papel de todo conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade: um **paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.***

⁷⁹ Esse projeto, considerado um projeto inovador pelo Ministério de Educação da Província de Córdoba, Argentina, recebeu o nome de “Proyecto educativo para alumnos con multi-déficit”; a partir desse trabalho tivemos possibilidade de participar com a equipe (escola-família) da formação de outras equipes de trabalho em duas escolas da província de Córdoba e levamos o premio ACE (Ação solidária da província) no ano 2001. A partir da minha participação nesse projeto recebi uma bolsa de estudo da Embaixada de Israel na Argentina para uma estância de pesquisa no Instituto Golda Méier de Haifa, Israel em maio de 2001 e participei como coordenadora de grupos de profissionais inseridos neste tipo de trabalho na cidade de Concepción, Chile, em agosto de 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA de OLIVEIRA, I.. *Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar*. Texto apresentado na 26ª Reunião anual de Anped, Poço de Caldas, 2003. Meio digital: www.anped.org.br

SANTOS, B. de S.. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1999.

BERTUCELLI, S. *Redes Comunitarias en Salud Pública: la experiencia de Río III*. Río III: Fund. Bco. Río III, 1997.

CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DABAS, E. *Redes sociales, familias y escuelas*. Buenos Aires: PAIDÓS, 1998.

LARROSA, J. e SKLIAR, C.. Babilônios somos. O modo de apresentação. In: LARROSA, J. y SKLIAR, C.. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

P.E.P.N.M, E. MORTARINO, A., ARGUELLO, G., CONSTANZO, L., RABBIA, L., PIATTI, G., BOSSIO, M., GALANTE, P., RIBETTO, A., BÁEZ, familia, LUCERO, familia, BUFFARINI, familia, LEYTON, familia. "Proyecto Educativo para Personas con Necesidades Múltiples". General Cabrera: Publicación interna de la Escuela Especial "Jerónimo Luis de Cabrera" aprobada por Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2000, 2001, 2002.

POLTI, S.. *Cartilla Personas con multi-discapacidad o necesidades múltiples*. Córdoba: Publicación interna Programa Hilton-Perkins Delegación Córdoba, 2002.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WATZLAWICK, P. y otros. *Teoría de la comunicación humana*. Herder: Barcelona, 1987.

AS PRÁTICAS CURRICULARES NOS CADERNOS ESCOLARES: registros de inclusão?

*Geovana Mendonça Lunardi Mendes*⁸⁰

Em momentos difíceis, quando as forças globais estão estimulando à re-estratificação e a rediferenciação, a mudança pode ter um lado muito pouco desejável. Com isso, teóricos e defensores da mudança precisam examinar as “estruturas de oportunidade” em que sua mudança irá exercer seu efeito. Pois, se não levarem a cabo essa investigação, poderiam estar promovendo mudanças que têm efeitos bem diferentes daqueles que possam estar desejando. A mudança, longe de ser progressista, poderia ter o efeito oposto (GOODSON, 2008, p.27).

Nos últimos anos, os estudos que tenho realizado⁸¹ sobre as propostas de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, têm identificado a necessidade de focalizar a discussão nas mudanças curriculares necessárias para que tal processo aconteça.

Nessa perspectiva, desde 2005⁸², uma categoria analítica chave no empreendimento teórico que tenho tentado construir tem sido o conceito de prática curricular. Ancorada nas contribuições de Bourdieu, Bernstein, Charlot e Gimeno Sacristán, a principal contribuição do conceito de prática curricular é a identificação de que as ações implementadas pelos professores para a construção do currículo, são sempre coletivas, culturais e mediadas pelas contingências do tempo e do espaço escolar.

As práticas curriculares (LUNARDI-MENDES, 2008) são, portanto, implementadas e recontextualizadas nos determinantes escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares. Como já afirmei em estudos anteriores (LUNARDI-MENDES, 2008) são desenvolvidas por sujeitos, sejam eles alunos, sejam professores, mas não podem ser entendidas como ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que lhes dá significado, por isso, são ações compartilhadas, ou ainda o que Gimeno Sacristán (1999) chama de cultura objetivada. “A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada, que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos”(GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74)

Nesse sentido, as práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas nas quais

⁸⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁸¹ Lunardi-Mendes, 2008, 2009.

⁸² Conclusão da tese de doutorado: LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Nas trilhas da exclusão: As práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas.

Conforme já explicitiei em um estudo anterior (LUNARDI-MENDES, 2008, p.297):

No currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espaço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares.

Partindo desse pressuposto, dediquei-me nesse texto a apresentar alguns dos resultados analíticos decorrentes de uma pesquisa coordenada por mim intitulada “Cultura escolar e inovação curricular em Escolas Inclusivas” que elege como foco de estudo as práticas curriculares presentes nos cadernos escolares de alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Os cadernos são tomados como artefatos que nos possibilitam compreender as práticas curriculares da escola, em especial, nesse caso, buscamos compreender como em tais artefatos, conseguimos encontrar indícios de mudanças curriculares, a partir das políticas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Realizo, uma espécie de busca arqueológica, no sentido demarcado por Ginzburg (1987), para identificar num primeiro movimento os indícios de prática curriculares presentes nos cadernos das crianças e também, a partir dessas práticas, indícios de mudança curriculares.

Para tanto, organizo o texto propondo um diálogo, ainda que indiciário, dada as contingências deste capítulo, com o material empírico, e fornecendo algumas reflexões sobre as mudanças curriculares, a partir das políticas de inclusão, com base nos cadernos escolares investigados.

AS MUDANÇAS CURRICULARES, AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E OS CADERNOS ESCOLARES

Gimeno Sacristán (1998) foi um dos primeiros a apontar que a grande maioria das mudanças curriculares, ou melhor dizendo, reformas educacionais propostas para as escolas, transformavam-se numa grande “hola⁸³” que depois de gerar um pequeno

⁸³ Movimento comum feito pelas torcidas em grandes estádios, principalmente de futebol, em que as pessoas levantam-se e sentam-se sucessivamente gerando, visualmente um movimento, na arquibancada.

“movimento” na escola, fazia todos voltarem as suas posições iniciais, não criando nenhuma mudança permanente. Goodson (2008), em um excelente estudo sobre os processos de mudança curricular, em especial, ocasionados na Inglaterra, provoca reflexões instigantes, em que afirma que nos processos de mudança existem elementos regressivos e progressivos.

Ao examinar uma série de reformas, propôs um modelo analítico para compreendermos essas mudanças que se baseia na idéia de ondas, em que períodos mais abertos, inclusivos e democráticos são, muitas vezes, seguidos por um movimento contrário, mais reacionário.

Nesse estudo, Goodson sugere apoiado em diferentes referenciais, uma alegoria oceânica para nomear as mudanças curriculares:

- correntes oceânicas: estariam associadas as mudanças longas e estruturais nos sistemas educacionais e que impactariam nas escolas;
- ondulações e marés: seriam mudanças de médio impacto e não envolveriam o sistema em seu conjunto, estariam mais relacionadas às gramáticas de ensino;
- ondas e espumas: seriam mudanças de pequeno impacto, realizadas em um tempo médio e de curto prazo.

Ainda que não possa ser generalizada, tal alegoria é bem elucidativa se pensarmos nas políticas de inclusão de sujeitos com deficiência. Pensadas para serem “correntes oceânicas”, as análises que realizamos aqui nos mostram que poucas mudanças estruturais estão acontecendo, o que nos leva a crer que tais mudanças não têm gerado nada mais do que pequenas ondas e espumas do ponto de vista das práticas curriculares.

Claro, se pensarmos que até os anos oitenta era impossível imaginar uma criança com deficiência inserida no espaço regular de ensino, os ganhos que tivemos até o momento são indescritíveis do ponto de vista da inclusão e circulação social desses indivíduos. No entanto, a preocupação aqui, refere-se aqueles elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem, que são determinantes do currículo.

Inúmeros estudos da Sociologia e da História da Educação têm compreendido a escola, da forma como a concebemos hoje, como um produto de variadas determinações históricas, políticas e sociais. Como uma construção histórica, a escola, passa por processos de modificação decorrentes do contexto cultural em que está inserida e das exigências sociais nela depositadas.

Se a sociedade muda, suas expectativas com relação aos processos de escolarização também se modificam, o que necessariamente, conforme nos mostra a história da escolarização⁸⁴, ocasiona mudanças na escola, refletidas na sua organização interna: métodos, práticas, saberes, estrutura física, entre outros.

No entanto, os estudos têm apontado também que o modelo escolar constituído na modernidade se tornou hegemônico, dentre os diferentes tipos de escola, e tem mantido uma estrutura sólida de princípios e práticas que parecem resistir as mais diferentes pressões.

Essa estrutura tem sido um fecundo objeto de estudo da Sociologia e da História da Educação. Diversos autores têm, em suas pesquisas, procurado nomear os

⁸⁴ Sobre esse assunto ver Hamilton (2001), entre outros.

elementos que fazem as escolas serem semelhantes e terem tanta resistência, ou mudarem muito lentamente. Tyack e Cuban (1994) falam de *Gramática Escolar*, Antonio Viñao Frago (2002) de *Cultura Escolar*, Guy Vincent (1994) em *Forma Escolar*.

Entendo que as práticas curriculares desenvolvidas pela escola nos trazem elementos dessa gramática escolar, nos ajudando a compreender a cultura escolar em que estão inseridas. Por esse motivo, também em alguns aspectos, elas se mostram tão permanentes e impenetráveis por mudanças impostas pela administração central.

É importante compreendermos também que as próprias políticas educacionais têm diferentes contextos de produção e implantação. Para auxiliar nessa perspectiva temos nos utilizado dos estudos de Stephen Ball. Ball (2001) aponta três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas.

O primeiro, o contexto de influência, onde as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, é o espaço em que acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado, constituindo o marco ideológico das políticas.

O segundo, o contexto de produção dos textos das definições políticas, localizado no poder central propriamente dito, mantém uma associação estreita com o primeiro contexto.

O terceiro, o contexto da prática, é onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. No contexto da prática, os efeitos das políticas curriculares são condicionados por questões institucionais e disciplinares (BALL, 2001) por suas diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, as mudanças curriculares, reinterpretando-as.

Desse modo, temos o contexto da influência e da produção, que se referem a contextos mais globais, em que, no caso que analisamos, as políticas de inclusão são pensadas e projetadas e temos a forma como localmente cada escola participa disso, e é nesse aspecto que centramos nossa análise. Nesse sentido o estudo aqui apresentado, tem esse caráter local e corresponde aos rearranjos criados pelas escolas analisadas para dar conta dessas propostas de inclusão. E é nesse movimento que as práticas curriculares são construídas. Para tentar apreendê-las, escolhi analisá-las a partir dos cadernos escolares.

OS CADERNOS ESCOLARES COMO OBJETO DE ESTUDO: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISA.

Visando, portanto, investigar a forma como a escola tem se apropriado dessas propostas de mudança, tomei os cadernos escolares como objeto de estudo, centrando-me nas atividades materializadas, mais especificamente no currículo realizado⁸⁵ e vivenciado pelas crianças. Conforme explicita Gimeno Sacristán (2008, p.28) “o currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas”.

As atividades contam histórias. Histórias sobre a cultura escolar de cada

⁸⁵ Vale destacar que o currículo prescrito é definido previamente nos documentos oficiais e em planejamentos dos docentes nas unidades educativas. O currículo realizado é o trabalho verdadeiramente desenvolvido com as crianças, independente de estar ou não previamente planejado. Gimeno Sacristán é um dos autores que ajudou a organizar esse conceito.

instituição. Sobre as pessoas que ali constroem e construíram história e cultura. Contam história sobre as mudanças dos métodos de ensino, teorias de cada período, formas de avaliação.

Segundo Mignot (2008) os cadernos escolares recentemente vêm sendo utilizados como objeto de investigação para os profissionais que buscam compreender as complexas relações vivenciadas na sala de aula. Bem como possibilita também analisar as questões políticas, culturais, sociais da época, que influenciam na seleção dos conteúdos, escolha do método e planejamento das atividades. Conforme explicita a autora, alguns pesquisadores apostam nos cadernos como um caminho para mapear estudos, perceber as mudanças e transformações na história do currículo.

Vinão Frago (2008 p.15) acredita que os cadernos escolares são “um produto da cultura escolar”, na medida em que neles podemos encontrar as possíveis representações sociais sobre a infância, a escola e a família; a cultura da escrita infantil; as diversas possibilidades de transmissão de ideologias e valores e a história das reformas e inovações educativas.

Mas o que são os cadernos escolares, efetivamente? São somente aquelas brochuras de folhas que estamos habituados? Eles têm uma única forma física?

Cadernos escolares são compreendidos por Viñao Frago (2008 p.19) como,

Um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizados com fins escolares (...) É óbvio, em todo caso, que a constituição anterior ou posterior de um volume ou livro indica, no primeiro caso (o caderno em sentido estrito), uma determinação reguladora do afazer escolar que não existe quando esse afazer se dá em folhas soltas, com independência de estas se encadernem ou costurem posteriormente.

Em seu texto o autor utiliza como referência, a pesquisa das autoras Marília Del Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora (*apud* VIÑAO FRAGO, 2008,p.19) que apontam:

1. Folhas soltas, datadas e assinadas, que têm algum tipo de sequência cronológica, ainda que não estejam unidas;
2. Folhas soltas, posteriormente costuradas, sem nenhum tipo de cobertura, com a primeira página atuando como capa ou cobertura;
3. Cadernos autoconstruídos a partir de folhas soltas, ou seja, encadernados e decorados pelo próprio aluno, para seu posterior uso escolar;
4. Cadernos com capas padronizadas, de papelão fino e geralmente escuro (o grupo mais numeroso de todos os cadernos encontrados);
5. Cadernos *ad hoc* elaborados pelas gráficas e livrarias como objetos escolares.

Na perspectiva de Bluteau (*apud* MIGNOT, 2008, p.51), o caderno escolar é compreendido como a junção de:

Quatro ou cinco folhas de papel cosidas umas as outras. Essas folhas andavam reunidas numa pasta, em maços diferenciados, formando o que se chamava um “badameco”. O portfólio teria a ver, provavelmente, com esses maços de papéis relacionáveis com as diferentes matérias de estudo.

Com base nessas definições de caderno escolar, trabalho com a compreensão de caderno escolar, considerando os cadernos padronizados comercializados de modo geral, os cadernos construídos por professores e crianças, as atividades inicialmente realizadas em folhas isoladas e posteriormente unidas por terem algo em comum, por pertencerem ao mesmo projeto, ou por serem atividades de um mesmo mês, considerando como cada instituição organiza seu currículo.

Além disso, nessa perspectiva, os cadernos escolares podem apresentar o movimento da escola para tornar acessível para os alunos considerados deficientes, o universo simbólico das representações gráficas. Entendo que mesmo sendo necessárias adaptações, para o tipo e conteúdo das atividades desenvolvidas com os alunos considerados deficientes, tendo por princípio o atendimento as suas necessidades, os registros são um importante elemento das culturas escolares e entendemos que podem ser um profícuo objeto de estudo para compreendermos as possíveis mudanças oriundas das propostas de inclusão.

Conforme já aponte, a partir de estudos como o de Hébrard (*apud* MIGNOT, 2008) e de Gvirtz (1997), os cadernos escolares começaram a ser compreendidos como uma relevante e significativa produção escrita, com pistas importantes sobre o cotidiano escolar.

No entanto, os cadernos escolares não são todos iguais e tampouco refletem toda a aprendizagem adquirida por seu portador ou relata toda a vivência escolar, além de não refletir “toda a atividade escolar, e devemos por isso descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real” seguido pela instituição, pois, “a atividade escolar que nos chega através dos cadernos é uma atividade mediada por alguns códigos de realização e apresentação” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 25-26).

Para a pesquisa empírica, é importante destacar que embora se tenha registro de estudos com cadernos escolares que ultrapassam a marca de quinhentas unidades, optei por realizar aquilo que Viñao Frago designa como um microestudo: “existem microestudos de casos considerados significativos e representativos e dos quais se podem extrair conclusões em relação a um ou mais temas concretos” (2008, p. 18).

Para tanto, entrei em contato com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para aquisição de informações sobre as escolas públicas inclusivas na região de Florianópolis. Optei por 03 (três) para serem campos de observação e coleta de materiais para a pesquisa, as quais nos autorizaram a realização da pesquisa com os materiais de 06 (seis) alunos. Coletaram-se também cadernos de alguns alunos ditos “normais” que cursavam a mesma série de seus respectivos colegas com deficiência.

Ao todo, tive acesso a 35 (trinta e cinco) cadernos escolares, sendo 24 (vinte e

quatro) cadernos de crianças ditas “normais” e 11 (onze) cadernos de crianças com deficiência que cursavam o segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. Os cadernos foram coletados durante os anos de 2009 e 2010.

Metodologicamente, utilizei o recurso de fotografia dos materiais produzidos (cadernos e materiais escolares) pelos alunos, construção de Tabelas de Observação, seguindo o exemplo feito por Rubio (2008), já que este tipo de tabela facilita a apreciação de registros, podendo ocasionar a verificação de diferentes fatos que vão dando sequência à pesquisa, e elaboração de tabelas quantitativas e comparativas a partir da apreciação da Tabela de Observação.

Foram realizadas ao longo da investigação, 796 fotos das atividades presentes nos cadernos, o que nos possibilitou um bom acervo de imagens sobre os registros escolares.

A análise desse material, pela sua riqueza, nos permite diferentes caminhos. No âmbito desse texto, destacaremos, três aspectos que revelam a pouca modificação das práticas curriculares a partir da inclusão de sujeitos com deficiência. São eles: a estabilidade das práticas, a diferenciação curricular negativa, e o uso do caderno pelo caderno.

a) Estabilidade das práticas

A chamada estabilidade das práticas curriculares já foi objeto de estudo de vários autores, entre eles, especificamente podemos citar, os instigantes estudos de Bersntein (1996). Em minhas investigações (LUNARDI-MENDES, 2005, 2008), tal aspecto apareceu com grande força, reforçando ainda mais, os resultados já apontados pelos estudos de Sampaio (1998).

Há nas práticas curriculares da escola a presença forte de um modelo de currículo que ainda tem como eixo organizador a disciplina escolar. Nesse sentido os princípios curriculares como hierarquização, fracionamento e fragmentação, dos conhecimentos, orientam para práticas que priorizam mais a tarefa do que os próprios conhecimentos a serem ensinados, dissociando o processo de ensino e aprendizagem. (SAMPAIO, 1998). Gera-se com isso, um modelo disciplinar que tem como principal objetivo criar um “dispositivo de pensamento” (LOPES, 2008), ou seja, uma lógica interna de organização, que estrutura-se a partir da ideia de fragmentação, hierarquização e fracionamento.

Tais aspectos são facilmente observados nos materiais analisados. Realizamos uma organização das fotografias, destacando em cada caderno o tipo de área disciplinar trabalhada, o conteúdo e as atividades desenvolvidas⁸⁶.

Nesta organização, identificamos, em todas as séries a ênfase, num primeiro momento, para a disciplina de Língua Portuguesa, seguida de Matemática e somente com atividades muito esparsas, Geografia, História e Ciências.

Observando os cadernos das crianças ditas “normais” do quarto ano de uma das escolas analisadas, aqui chamada de E1, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, encontramos o seguinte quadro referente ao tipo de atividade:

⁸⁶ Não poderia deixar de destacar aqui, o enorme trabalho desenvolvido pelas bolsistas de pesquisa envolvidas na investigação, que organizaram e estruturaram todas as tabelas, entre elas Daiana da Rosa e Raquel Andrade Sasso.

Língua Portuguesa	
Escola E1 – Quarto Ano	
Quant.	Atividade
10	Cópia e leitura de texto
9	Interpretação de texto
8	Ditado
4	Copiar o alfabeto/palavras/formação de frases
4	Recorte de notícias, palavras ou gravuras
3	Redação
2	Separação silábica
1	Identificar se as palavras escritas estão no singular ou no plural
1	Atividade de trocar letras de palavras/ Caça - Palavras
1	Uso de pronomes no lugar de substantivos
1	Circular os substantivos comuns do texto
1	Escrever o verbo adequado que complete a frase/ escrever os tempos verbais

Fonte: Material coletado na pesquisa empírica.

Constata-se pela tabela que em menos de um semestre letivo foram realizadas 10 (dez) cópias e interpretações de textos, 08 (oito) ditados e somente a produção de 03 (três) redações, além de outras atividades referentes à escrita. Esse conjunto de atividades, no caso específico da Língua Portuguesa, refere-se a uma estrutura padrão de trabalho, amplamente sedimentada em nosso espaço escolar.

A presença forte de atividades de cópia, por exemplo, remetem para a necessidade de se forjar uma postura corporal e de raciocínio necessária ao trabalho escolar como um todo, mais do que a aprendizagem da língua. Nesse sentido, identifica-se a supremacia da atividade, para além da relevância do conteúdo, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 1: Caderno de Língua Portuguesa, 4º ano – Escola E1

Quando analisamos as atividades de outras áreas do conhecimento como no caso da Matemática e da Geografia, a mesma lógica permanece conforme podemos ver nas atividades abaixo:

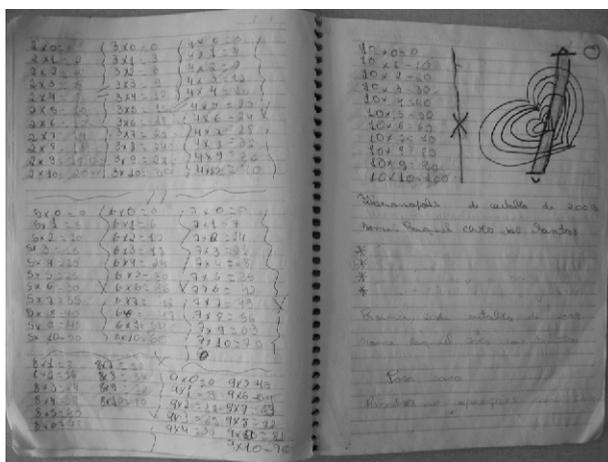


Figura 2: Caderno de Matemática, 4º ano – Escola E1



Figura 3: Caderno de Geografia, 4º ano – Escola E1

Essa padronização das atividades centradas numa única forma de aprender e explorando capacidades como memorização, leva a um modelo curricular estático, gerando com isso, uma estabilidade das práticas curriculares desenvolvidas.

Uma das questões problemáticas decorrentes dessa estabilidade é que qualquer necessidade de alteração do modelo padronizado, não impacta sobre as escolhas curriculares já sedimentadas no currículo.

Por isso, este currículo estático fica ainda mais evidente quando comparamos as atividades realizadas em uma mesma sala, no mesmo dia, por crianças diferentes:



Figura 4: Ficha de leitura
Cadernos de crianças com
deficiência do 4º ano

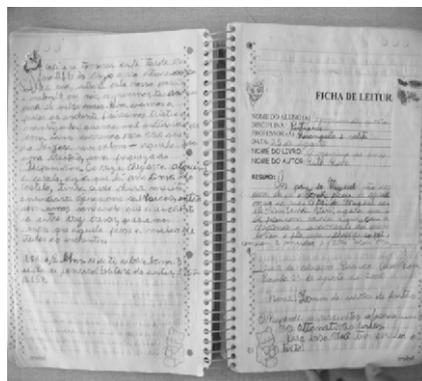


Figura 5: Ficha de leitura
Caderno de criança com desenvolvimento
"normal" do 4º ano

Por estes pequenos exemplos, conseguimos depreender o quanto o currículo organizado para ser a linha mestra da sala de aula continua intacto mesmo depois da inserção de novos sujeitos e novos atendimentos. As práticas curriculares culturalmente sedimentadas e institucionalizadas levam a uma dissociação do processo de ensino e aprendizagem, e à manutenção da ideia de deficiência como uma característica do aluno e como algo que precisa ser reconstituído, corrigido, normalizado.

Como é do aluno, ou seja, da aprendizagem, a deficiência precisa, portanto, ser trabalhada em outros tempos e espaços que não o da sala de aula. A forma como aparecem essas alternativas de atendimento, no entanto, é incorporada à organização do trabalho escolar, não conseguindo estabelecer modificações no modo de organização desse cotidiano. Assumem a função de atendimento das diferenças dos alunos não estabelecendo comunicações adequadas entre esses espaços e a sala de aula.

Ao centrar o trabalho no aluno, dificultam-se também as possibilidades de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e, mais uma vez, as perguntas, nomeadamente, curriculares, não são feitas. Percebemos que, ao serem disponibilizados aos professores atendimentos às diferenças dos alunos em espaços e tempos diferentes da sala de aula, e ao não se instituir um canal de comunicação válido entre esses serviços, a prática curricular continua a não ser questionada e os professores não identificam como pertinente questioná-la.

b) Diferenciação curricular negativa

O respeito à diversidade, através da inclusão de temas transversais no ensino e de políticas de inclusão, desde ações afirmativas até benefícios financeiros para a manutenção na escola, conferiram a escola o desafiador papel de auxiliar na redenção de uma série de desigualdades.

Parece, portanto que, cada vez mais, a escola tem sido chamada a respeitar, lidar e trabalhar com a diversidade de uma forma inclusiva visando constituir-se uma escola para todos.

Como afirma Gvirtz (2007, p.56):

Ahora bien, últimamente, este modelo ha comenzado a entrar el contradicción con las estrategias sociales basadas el la promoción de la diversidad, el respecto por las diferencias, y la libertad y la autonomía de los grupos y de los individuos dentro del marco de los sistemas democráticos. Entonces, pareciera que una nueva escuela estuviera surgiendo o, al menos, que está inventándose...

Uma das saídas para a construção dessa nova escola é o processo de diferenciação curricular. Roldão (2003) aponta que, diante da diferença (entre elas a deficiência), o processo de escolarização tem lidado de três formas: com uma diferenciação discriminadora socialmente legitimada, na medida em que, inicialmente, o processo de escolarização era para alguns; com a massificação do acesso, a diferenciação passou a ser entendida como ilegítima, passando a ser recuperada a ideia

de diferenciação como forma de democratização do sucesso.

Essa ideia de diferenciação impacta principalmente na organização curricular. Ou seja, compreendendo que a diversidade é o que nos une, obviamente torna-se necessário constituir espaços diversos de aprendizagem, além de temáticas, que se adequem a todos os estilos de aprendizagem.

Ainda que presente, do ponto de vista dos discursos, a diferenciação curricular, no caso específico da realidade educacional estudada, é ainda muito incipiente. Com o modelo de currículo disciplinar e estático descrito anteriormente, existem poucas possibilidades de construção de diferenciação curricular. Quando existem, são nomeadas como negativas, dado o caráter e o modelo sob o qual se apresentam.

Essa diferenciação curricular negativa apresentou-se de várias formas na pesquisa realizada. Um primeiro aspecto que podemos destacar é que as crianças ditas “normais” tinham um caderno para cada disciplina, enquanto que as crianças ditas “deficientes” possuíam apenas um caderno.

Ao analisarmos as atividades realizadas pelos diferentes grupos de crianças no mesmo dia, observamos cadernos com registros diferentes tematicamente e metodologicamente, na maioria das vezes. Conforme podemos observar nas figuras abaixo:

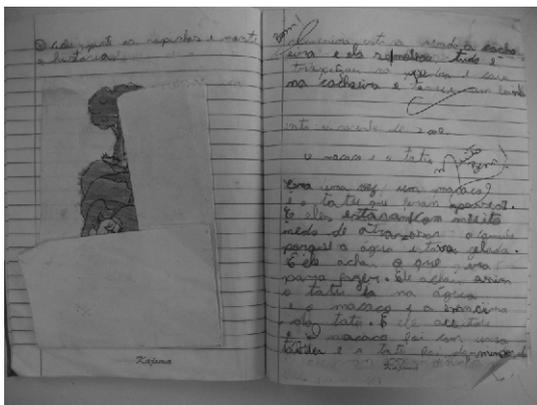
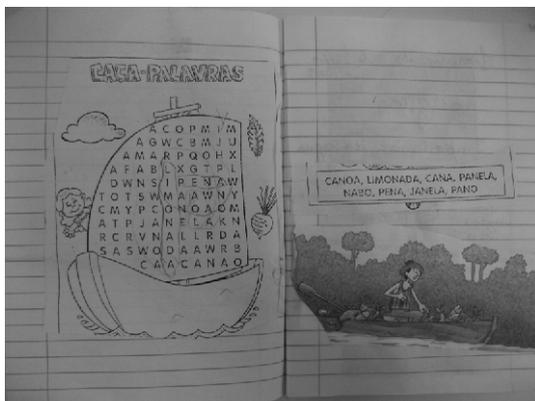


Figura 6: Caderno escolar de Língua Portuguesa – 2º ano – Escola E3

Figura 7: Caderno escolar de Língua Portuguesa de criança com deficiência – 2º ano – Escola E3



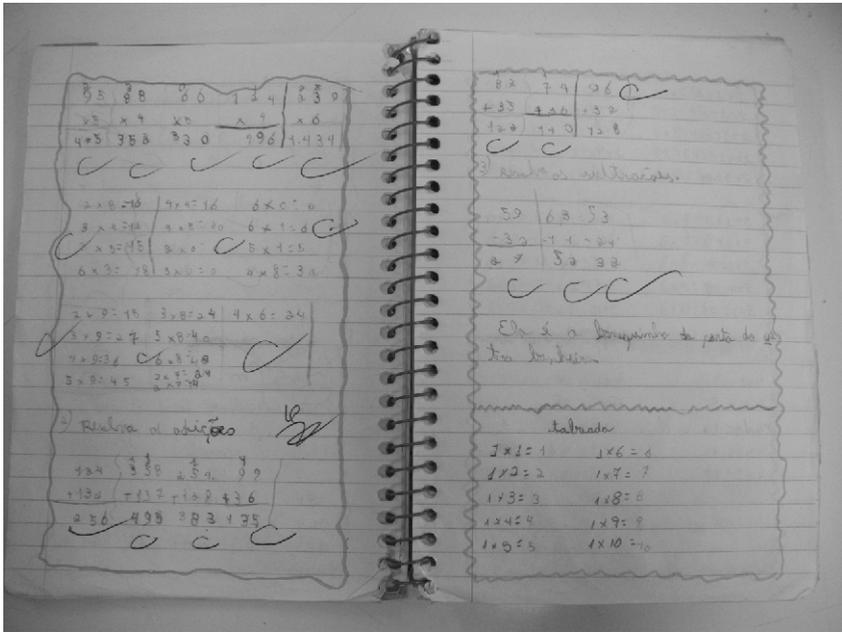


Figura 8: Caderno escolar de Matemática – 2º ano - Escola E3

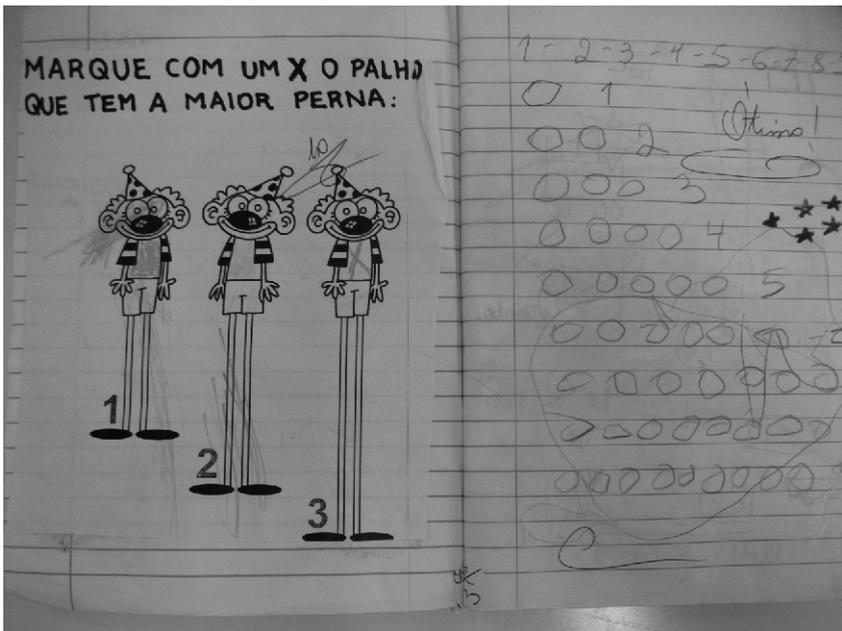


Figura 9: Caderno escolar de Matemática de aluno com deficiência – Escola E3

Nos cadernos das crianças com deficiência verificamos a existência de conteúdos desconexos e muito aquém dos dados aos alunos ditos “normais”. Além disso, ao analisarmos quantitativamente o tipo de atividade realizada identificamos a repetição em um mesmo caderno de um mesmo tipo de atividade, como pinturas de desenhos, recorte e colagem de figuras e palavras.

Esse empobrecimento das atividades do aluno dito deficiente a partir da premissa de adaptação do currículo as suas dificuldades, leva a um processo de inclusão sofrível e que pouco contribui para o progresso do aluno do ponto de vista do desenvolvimento de suas competências.

c) O caderno pelo caderno

Como temos afirmado ao longo de todo o texto, o caderno expressa a prática curricular vivida em sala de aula e desse modo é também um importante elemento da cultura escolar. O objeto caderno, apesar de ter um caráter meramente funcional para muitos, leva consigo um caráter fortemente subjetivo, a partir do momento em que ele pressupõe cuidado, capricho, disciplina e o conhecimento de regras e de normas para sua utilização. Seu “modo de usar” exige um maior esmero de seu portador e de quem o instrui - neste caso geralmente o professor.

Tal esmero foi muito bem abordado por Rubio (2008) em seu texto sobre estética e ilustrações em cadernos de meninas espanholas. Rubio (2008, p. 242) aponta que um dos objetivos pretendidos em seu estudo seria o de mostrar “que o caderno não é só um suporte para alcançar objetivos curriculares de diferentes disciplinas, mas sua elaboração e produção são um objetivo escolar em si mesmo”.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o uso feito pelo caderno com crianças deficientes, identificamos uma importância para além do registro. Parece-nos que nesse caso os cadernos parecem atuar como legitimadores da identidade da criança como sujeito escolar.

Desse modo, encontramos inúmeros exemplos em que ou o registro era feito pelo próprio professor, ou se identificava a incapacidade da criança de compreender e executar a atividade proposta; mas, em ambos os casos, sobressaía-se a importância do registro e com isso do caderno.



Figura 10: Caderno de criança com deficiência do 4º ano

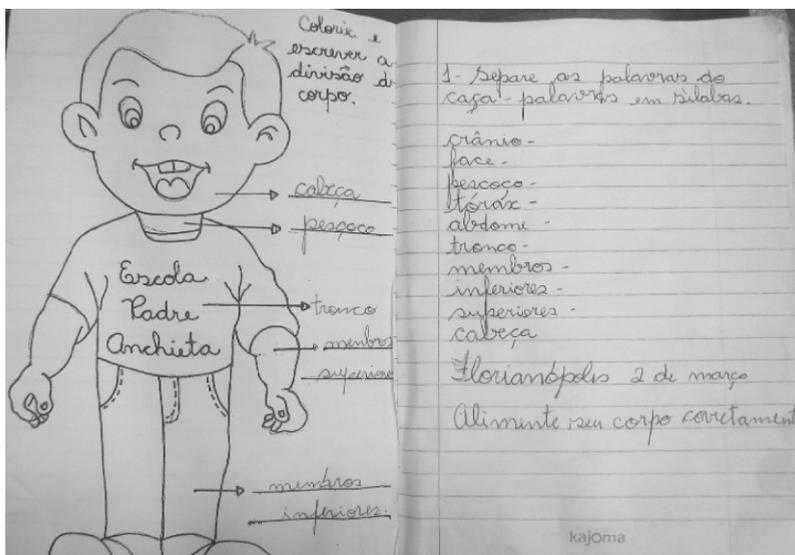


Figura 11: Caderno de criança com deficiência - 4º ano

Se, conforme aponta Gimeno Sacristán (2005, p. 125),

ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende); são categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria.

O caderno parece ser o objeto escolar que mais pode contribuir com a assunção dessa identidade. Como destaca Gvirtz (1999) o caderno não é apenas um suporte material, como se tem levantado em muitos estudos, mas sim um dispositivo que possui redes interligadas geradoras de efeitos e que determina a estrutura da dinâmica da aula. Prosseguindo nesta ideia,

El valor del cuaderno reside en ser el testimonio de la labor escolar: propicia hábitos de trabajo, orden, sistematización y estética; recoge múltiples contenidos culturales; es el instrumento de ejercitación de las adquisiciones y mecanismos del cálculo, lenguaje y expresión gráfica; estimulador de la expresión del alumno. (Diccionario de las Ciencias de la Educación *apud* GVIRTZ, 1999, p. 34)

Ao mesmo tempo, no caso dos alunos com deficiência, o uso indiferenciado do caderno, acaba por cumprir também uma função “normalizadora” da deficiência. Parece, em grande medida, uma forma de “encaixar” no modelo padronizado estilos de aprendizagem diversificados, independente do sucesso ou não dos sujeitos envolvidos.

O que importa é a incorporação do modelo, ainda que seja precária, o que é lamentável para o processo inclusivo.

REGISTROS DE INCLUSÃO?

Sabemos da complexidade que envolve as práticas curriculares e com isso da riqueza presente em sua materialização. Desse modo, não é intenção aqui, diminuir, negar ou desacreditar nas experiências exitosas de diferenciação curricular construídas nas inúmeras escolas existentes nos diferentes lugares deste país. No entanto, o material de pesquisa coletado nos reforça o alerta já feito por diferentes estudiosos que demarcam a existência de um “modos operandi” da escola que precisa ser considerando no momento em que se propõem mudanças curriculares.

Como afirma Tyack e Tobin (1994, p. 23) “a menos que os reformadores comecem a lidar com a “gramática do ensino” histórico, seus esforços para dar início a uma mudança curricular serão sempre frustrados”.

O que verificamos, pelos cadernos analisados, é que as políticas de inclusão escolar, por meio das práticas curriculares analisadas, não provocaram mudanças curriculares significativas, seja no conteúdo, seja nas metodologias utilizadas.

Além disso, identificamos o que é ainda mais grave: um modelo curricular empobrecido para os sujeitos com deficiência, tal qual a crítica que Vygotski (1998) fazia a Educação Especial destinada às crianças com deficiência no início do século passado. Será que ainda precisaremos de mais um século, para no Brasil publicizarmos uma educação de qualidade para todos, entre eles os sujeitos com deficiência?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

15

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. In: *Revista Currículo sem fronteiras*, v.1,n.2, p. 99-116, dez., 2001.

BERNSTEIN, B. 1996. A estruturação do discurso pedagógico. Petrópolis: Vozes.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Reformas educativas y reformas Del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP, 1998.

_____. 1999. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____. 2008. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GVIRTZ, S.. *La Educación Ayer, Hoy y Mañana: El ABC de la Pedagogia*. Buenos Aires: AIQUE, 2007.

_____. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930 y 1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

HAMILTON, D. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. p. 45-71, 2001.

LOPES, A. C. Porque somos tão disciplinares? In: *Educação Temática Digital, Campinas*, v.9, n. esp. p. 201-212, out. 2008.

LUNARDI-MENDES, G. M.; SILVA, M. C. da R. F. *Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa*. Florianópolis: UDESC, 2009.

_____; BUENO, J.; SANTOS, R. A. (org). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2008.

_____. *Nas trilhas da exclusão: As práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2005.

MIGNOT, A. C. (org). *Cadernos a vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

_____. Um objeto quase invisível. In: _____. (Org). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 7-14, 2008.

ROLDÃO, M. do C.. *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto editora, 2003.

RUBIO, A. M. B. A estética e as ilustrações nos cadernos escolares: o caso de uma escola de meninas na Espanha franquista. In: MIGNOT, A. C. (Org). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 7-14, 2008.

SAMPAIO, M. das M. F. *Um gosto amargo de escola*. São Paulo: Educ, 1998.

TYACK, D y CUBAN, L. *En busca de la utopia. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de cultura econômica. S/E, 2001.

VIGOTSKI, L. S.. *Fundamentos da defectologia. Obras complementares – Tomo Cinco*. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tradução Maria Sylvia C. Carneiro.

VINÃO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y câmbios*. Madrid: Morata, 2002.

VINCENT, GUY (org). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1994.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os Cursos de Pedagogia em foco

Katiuscia C. Vargas Antunes⁸⁷
Rosana Glat⁸⁸

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, p. 25, 1991).

A perspectiva da inclusão escolar presente no contexto educacional do Brasil, vem suscitando muitos questionamentos sobre a formação de professores, seja esta voltada à formação do professor especialista em Educação Especial, seja à formação do professor chamado generalista. Conforme apontado por (MENDES, 2009; GARCIA 2009; GLAT e PLETSCHE, 2010) a precária qualificação dos profissionais da Educação para lidar com a diversidade tem representado uma barreira para o êxito do processo de inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais na escola regular.

Um dos questionamentos que envolvem a formação de professores no Brasil refere-se ao modelo de formação que seria mais adequado ao contexto da Educação Inclusiva. Nesse sentido nos apoiamos nas ideias de Bueno (1999 e 2001) quando propõe a formação de dois tipos de profissionais: 1) os “professores generalistas”, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado e 2) os “professores especialistas”, formados para lidar com diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por dar suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recursos, etc. (BUENO, 1999 e 2001; GLAT, 2000; GLAT e PLETSCHE, 2004).

De acordo com Bueno, para atender ao contexto da escola inclusiva o trabalho do professor generalista e do especialista devem se articular para que o aluno com necessidades especiais seja atendido adequadamente na escola regular.

Considerando a necessidade de problematizarmos a formação dos profissionais da Educação o presente texto visa refletir sobre a formação inicial de professores do ensino comum para fazer frente à política de Educação Inclusiva, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Para compreender melhor como a temática da Educação Inclusiva vem sendo trabalhada nos cursos de formação de professores faremos uma reflexão sobre os currículos dos cursos de Pedagogia a partir dos dados de uma pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009). Este estudo buscou analisar a organização curricular das

⁸⁷ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutoranda na mesma instituição. É professora titular do Centro Universitário Serra dos Órgãos e assessora de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e assessora pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação desta mesma instituição.

⁸⁸ Professora Doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua nos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação (PROPed/UERJ).

licenciaturas presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Para este texto optamos por fazer um recorte do estudo acima citado e focar apenas os cursos de Pedagogia.

Por fim realizaremos uma análise do currículo do Curso de Pedagogia de uma IES privada localizada na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. A escolha desta instituição deu-se pelo fato de a mesma ter realizado em 2006, com o advento das DCN's para os cursos de Pedagogia, uma reformulação curricular e, dentre as áreas de aprofundamento do curso, destacou a inclusão escolar como foco. Desde então os estudantes cursam disciplinas, participam de grupos de estudos e pesquisas que buscam compreender o contexto da educação inclusiva no Brasil.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO ÂMBITO DAS DIRETRIZES CURRICULARES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Num contexto de intensas discussões acerca da formação do pedagogo no Brasil foram aprovadas, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Pedagogia pela Resolução CNE nº 1 de 2006. (BRASIL, 2006).

As DCN's preconizam a formação inicial do pedagogo para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, como gestão e coordenação pedagógica, por exemplo.

De acordo com as DCN's, o pedagogo deve ser formado para um contexto de atuação que considere a diversidade humana, conforme explicitado nos artigos 5º e 10º deste documento. Ao apresentar o perfil do egresso, as diretrizes apontam para um profissional capaz de:

- (...) V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; (...)
 - (...) X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, ético-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (...)
- (BRASIL, 2006).

A partir de tal perfil, os currículos dos cursos de Pedagogia devem ser organizados de forma a contemplar disciplinas e atividades que possibilitem ao estudante vivenciar diferentes contextos de atuação que contemplem, por exemplo, alunos com deficiências ou outras necessidades especiais incluídos no ensino regular. Sobre este aspecto, o artigo 7º das diretrizes aponta para a distribuição das atividades do curso, dentre as quais se destacam:

- III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar

vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, **a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não- governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (BRASIL, 2006. Grifo nosso)

Pelo exposto, cabe a cada instituição direcionar a formação do estudante a partir das áreas de aprofundamento que considerar mais apropriadas. A educação de alunos com necessidades especiais é colocada de forma genérica e opcional, o que nos leva a crer que nem todos os cursos de graduação terão como foco esta discussão.

Para além das diretrizes, cabe ressaltar que a formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais tem sido alvo de inúmeros debates se constituindo, ainda hoje, num dos nós críticos do processo de inclusão escolar. Temáticas como as características e competências desse profissional, seja ele generalista (ensino comum) ou especialista (ensino especial) para atender a este alunado; os direcionamentos dados à sua formação; o espaço de atuação desse professor no contexto do cotidiano escolar vem sendo amplamente trabalhadas por pesquisadores do campo da educação no sentido de apontar caminhos e novas possibilidades aos processos de formação e atuação do professor. (BUENO, 1999; MICHELS, 2004; DENARI, 2006, entre outros)

Segundo Mendes (2009), desde a publicação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB, Lei nº 5692/96 (BRASIL, 1996), já se previa que os sistemas de ensino deveriam formar professores com adequado perfil para atuar no atendimento especializado (professores especialistas) e em classes comuns inclusivas (professores de ensino regular capacitados para lidar com alunado diversificado). Todavia, as IES em todo o Brasil, muito pouco fizeram no sentido de adequar as grades curriculares de seus cursos de formação de professores. Essa afirmação tem respaldo no já citado estudo de Gatti e Nunes (2009) que apresentaremos a seguir.

A REALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA BRASILEIROS E SEUS CURRÍCULOS

Em 2009 o Instituto Carlos Chagas divulgou os resultados de um estudo intitulado “Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas” (GATTI & NUNES, 2009). Tal publicação trouxe importantes análises acerca da formação de professores em diferentes IES brasileiras à luz das DCN's em cinco licenciaturas: Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, conforme já mencionado. De acordo com as autoras,

A pesquisa foi desenvolvida no contexto dos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais sobre qualidade do ensino básico no Brasil, que têm suscitado um importante debate sobre os elementos implicados na melhoria da qualidade dos processos escolares no país. A formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes

nesses resultados. (p. 9)

No que se refere especificamente à Pedagogia, alvo de nossa reflexão, a pesquisa abrangeu um universo de 71 cursos distribuídos por todo o país, sendo seis na região Norte; 12 no Nordeste; 30 no Sudeste, 13 no Sul e dez cursos no Centro-Oeste. Selecionados os cursos, as pesquisadoras passaram à análise da organização dos currículos. Um primeiro dado a ser destacado é o quantitativo de disciplinas: 3.513, sendo que dessas, 406 eram consideradas optativas. As disciplinas foram classificadas em diferentes categorias, a saber: 1) fundamentos teóricos da Educação; 2) conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3) conhecimentos relativos à formação profissional específica; 4) conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicos; 5) outros saberes; 6) pesquisa e trabalho de conclusão de curso e 7) atividades complementares. Vale ressaltar que as disciplinas que enfocam a educação de alunos com necessidades especiais estão agrupadas na categoria quatro.

Sobre a característica disciplinar dos currículos, Gatti e Nunes (2009) afirmam que:

Pensando que o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200 e que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isto se confirma quando se examina o conjunto de disciplinas em cada curso, por semestre e em tempo sequencial, em que, via de regra, não se observam articulações curriculares entre as disciplinas (p. 22).

A constatação acima vem corroborar outros estudos (FAZENDA, 1995; ALARCÃO, 1996; GATTI, 1997; LOPES e MACEDO 2002; FREITAS e MOREIRA, 2009 entre outros) que discutem a organização curricular fragmentada e disciplinar nos cursos de formação de professores e a desarticulação entre a teoria e a prática. Tal fator se configura, a nosso ver, como um problema para a formação de professores, visto que o distanciamento da teoria e da prática reproduzida pelo currículo não permite que o profissional em formação desenvolva uma práxis pedagógica contextualizada com a realizada educacional brasileira, levando muitos professores a afirmarem que “*na teoria é uma coisa e na prática é outra*”, estabelecendo uma relação excludente entre uma e outra. Isso contraria substancialmente o que autores consagrados como Schön (1992) e Zeichner (2003), por exemplo, estabelecem como perfil do “professor reflexivo”, ou seja, aquele que reflete sobre sua prática e a transforma considerando os diferentes contextos educacionais.

Gatti e Nunes (2009) constataram, ainda, a predominância da teoria na formação dos professores, o que foi observado nas ementas da maioria das disciplinas, especialmente naquelas concernentes à inclusão e educação de alunos com necessidades especiais.

No grupo de disciplinas voltadas a outras modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, entre outras) e à educação infantil, encontra-se nas ementas o mesmo cenário. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam

abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais, seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo. As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nessas modalidades de ensino (GATTI e NUNES, 2009, p. 22-23).

Podemos inferir que na formação do pedagogo pouco se tem trabalhado questões relacionadas à sua atuação em contextos educacionais diferenciados como, por exemplo, na Educação Especial ou classes inclusivas. Em geral, quando há um olhar para esta problemática é de forma bem superficial e sem relação com a prática escolar cotidiana, conforme já explicitado.

Partindo para uma análise específica das disciplinas que enfocam a inclusão escolar, a pesquisa mostra que, nos currículos estudados, as disciplinas de Educação Especial constituem um percentual de apenas 3,8 % dentre as que compõem a categoria “Conhecimentos relativos às modalidades de ensino”. Esse percentual varia de instituição para instituição, pois umas abrem mais espaços para esta discussão do que outras. Ainda com respeito à Educação Especial, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - teve destaque como novo conteúdo a ser ministrado, sendo disciplina presente em todos os cursos da amostra por ter caráter obrigatório⁸⁹. Em alguns currículos existem, também, disciplinas optativas ou eletivas que enfocam estudos voltados para a educação de alunos com necessidades especiais.

No que se refere ao estágio, não foi possível identificar se existe algum direcionamento para que este seja realizado, também, em turmas inclusivas (que tenham alunos com necessidades especiais) ou em espaços alternativos como classe especial, sala de recurso, escolas especiais ou classes hospitalares, por exemplo. Mesmo que o direcionamento dado aos estágios nos cursos de formação de professores seja para a escola regular, seria interessante que os estudantes pudessem vivenciar outras realidades durante sua graduação⁹⁰.

Pelos dados da pesquisa percebemos que é preciso propiciar uma formação mais adequada aos professores, tanto no que se refere à organização curricular, quanto no tocante à prática como princípio pedagógico. Isso, porque, em muitos casos, durante o processo de formação, não é realizada uma articulação entre teoria e prática. As DCN's abriram possibilidades para que os cursos de Pedagogia tenham propostas diferenciadas de formação e, mesmo frente às críticas existentes sobre tal documento, não se pode negar que em algumas instituições a formação do pedagogo vem sendo reestruturada para atender às novas demandas da educação brasileira.

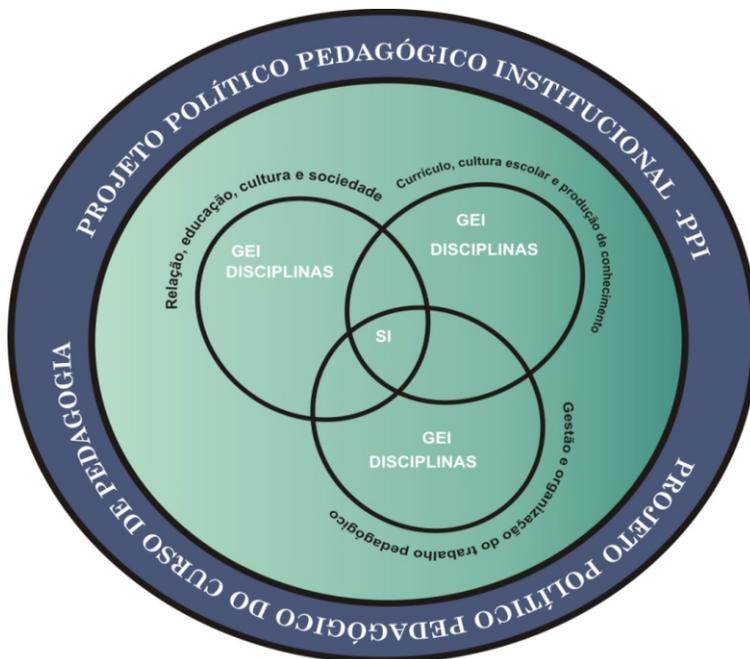
⁸⁹ A obrigatoriedade da inclusão da disciplina de LIBRAS nos currículos deu-se pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

⁹⁰ No Brasil existem dois cursos de graduação voltados à formação de professores com habilitação em Educação Especial, um na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e outro na Universidade Federal de São Carlos (UFScar).

O CURSO DE PEDAGOGIA DO UNIFESO: UMA EXPERIÊNCIA DIFERENCIADA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

O Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO⁹¹ foi criado em 1998 com as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Administração Escolar e Supervisão Escolar. Com a aprovação das DCN's para o Curso de Pedagogia, um grupo de professores deu início à construção do Projeto Político-Pedagógico, tendo como pano de fundo os princípios e concepções de formação balizados pela pesquisa, a práxis educativa, o trabalho pedagógico e a autonomia.

A organização curricular foi norteada pela teoria da complexidade (MORIN, 1990), enfatizando a perspectiva do círculo dialético - prática-teoria-prática - e da interdisciplinaridade, por meio de uma estrutura curricular que buscou superar a fragmentação dos saberes. O projeto avançou para uma formação que oferece um referencial teórico-prático que pretende habilitar o futuro pedagogo e professor para atuar na Educação Básica, consciente de que esta é espaço complexo e em constante transformação. A representação gráfica do Curso pode nos dar uma ideia melhor sobre



Legenda: SI - Seminário Interdisciplinar
GEI - Grupo de Estudos Independentes

Fonte: UNIFESO (2006)

⁹¹ O UNIFESO tem início com a Faculdade de Medicina de Teresópolis, fundada na década de 70. A expansão da instituição dá-se a partir da década de 80 com a criação de novos cursos também na área das Ciências Humanas e Sociais e Tecnologia. As Faculdades Unificadas Serra dos Órgãos foram credenciadas como Centro Universitário em 2006. Atualmente o UNIFESO conta com três Centros de Ensino e pesquisa (Centro de Ciências da Saúde; Centro de Ciências Humanas e Sociais e Centro de Ciência e Tecnologia) e com um quantitativo de 15 cursos de graduação (Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Farmácia, Fisioterapia, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia e Pedagogia).

O projeto do Curso de Pedagogia da UNIFESO foi elaborado a partir de três grandes áreas de aprofundamento escolhidas em razão das características locais regionais e do contexto educacional brasileiro. São elas: 1) Educação e Tecnologia, 2) Educação Ambiental e 3) Educação e Diversidade. É sobre a terceira categoria que iremos discorrer a partir daqui.

Dentre as disciplinas curriculares estão a de Fundamentos da Educação Inclusiva (60h) e LIBRAS (60h), ambas tendo como foco questões relacionadas à educação das pessoas com deficiências e outras necessidades especiais. Neste aspecto o currículo do curso não difere muito dos estudados por Gatti e Nunes (2009).

Durante a elaboração do projeto, porém, percebeu-se a necessidade de avançar em relação à organização disciplinar do Curso e, sendo uma das estratégias priorizar na formação do professor questões e desafios atuais, dentre elas a inclusão escolar. Após inúmeras discussões, chegou-se à formulação da área de aprofundamento “Educação e Diversidade” que, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso se caracteriza como uma área que:

(...) tem por finalidade procurar entender a relação entre educação e diversidade, com enfoque na inclusão das camadas sociais historicamente marginalizadas pela escola e pela sociedade como um todo. Dentre essas, focalizar-se-ão os estudos na educação dos portadores de necessidades especiais, grupo que, ainda hoje, carece de um atendimento educacional mais adequado às suas necessidades e que, realmente, seja flexível para atender as demandas de estudantes que antes eram de responsabilidade da educação especial e agora estão frequentando a escola regular. (UNIFESO, 2006, p. 29)

Além dos estudos voltados à Educação Especial esta área de aprofundamento abarca temáticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

A partir da definição da área foram pensados componentes curriculares que seriam o lócus de discussão das temáticas. Assim foram criados os Grupos de Estudos Independentes – GEI. Os GEIs são organizados a partir das áreas de aprofundamento do Curso - Educação e Diversidade, Educação Ambiental e Educação e Tecnologia. São oferecidos em todos os semestres, com uma carga horária de 70 horas, e envolvem alunos de todos os períodos, desenvolvendo estudos independentes, sob a orientação de um professor. Os GEIs são oferecidos ao longo do Curso com quatro grupos de estudos independentes, sendo um grupo destinado às discussões acerca da Educação Ambiental, um grupo que discute temas pertinentes a área de Educação e Tecnologia e dois grupos que discutem assuntos da área de Educação e Diversidade.

Dos GEIs existentes na área de Educação e Diversidade, dois deles são voltados para estudos e pesquisas sobre processo ensino-aprendizagem e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo do GEI é levar os alunos a desenvolverem competências e habilidades necessárias à pesquisa em educação, realizando trabalhos de campo e observação relacionados ao estágio curricular. Cabe ressaltar que, desde o primeiro período, o estudante se insere nos

cenários de prática, ou seja, nas escolas e instituições educativas existentes no município. Este aspecto é, a nosso ver, um dos grandes diferenciais da formação no Curso de Pedagogia do UNIFESO.

O impacto dessa prática pode ser sentido na qualidade dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos e na escolha do tema da monografia. Para ilustrar, vale destacar que entre um total de 29 monografias da turma concluinte do primeiro semestre de 2010, sete foram trabalhos relacionados à temática da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, todos envolvendo pesquisas de campo desenvolvidas no município.

No currículo do Curso de Pedagogia, 260 horas obrigatórias são direcionadas à Educação Especial. Talvez ainda seja uma carga horária insuficiente, mas em se tratando da formação de um professor “generalista”, nos moldes definidos pelas DCN's, é um número bastante significativo se comparado a outros cursos de Pedagogia do Brasil.

A título de comparação cabe destacar que o curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, instituição reconhecida por sua tradição no ensino e na pesquisa, em particular no campo da Educação Especial, na sua organização curricular, contempla as disciplinas Questões Atuais em Educação Especial e Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar, perfazendo uma carga horária de 120 horas obrigatórias. Além das disciplinas obrigatórias os estudantes têm a oportunidade de cursarem disciplinas eletivas e optativas que abordam o tema da inclusão escolar, como é o caso da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica.

Fazendo uma relação com a pesquisa apresentada na seção anterior, pode-se dizer que a organização curricular do curso de Pedagogia do UNIFESO demonstra um avanço no sentido de trabalhar a formação do professor de forma contextualizada, sem perder de vista a relação entre a teoria e prática. Este pode ser um exemplo de que é possível promover transformações na formação do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi apresentado é possível concluir que, apesar da política nacional de Educação privilegiar a inclusão de alunos com deficiências e outras necessidades especiais no ensino regular, o que fica mais uma vez evidente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/SEESP, 2009), na organização curricular dos cursos de formação de professores, inclusive de Pedagogia, as disciplinas que versam sobre educação e inclusão de alunos com necessidades especiais são disponibilizadas de forma precária e /ou fragmentada. Os estudantes têm contato com tais conteúdos em determinados períodos do curso, sem que haja uma correlação com as demais disciplinas, como evidenciado no trabalho de Gatti e Nunes (2009).

Esta realidade demanda uma reflexão e reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores, de forma que nas disciplinas de planejamento, avaliação e didática, por exemplo, sejam realizadas discussões acerca do processo ensino-aprendizagem de alunos com diferenças qualitativas de desenvolvimento. A disciplina de currículo, deveria se voltar para a conceituação de currículos flexíveis que permitam adaptações para atender às necessidades educacionais especiais

apresentadas por alunos com deficiência e sem deficiência. Ao se estudar a legislação educacional brasileira, ênfase deveria ser dada para leis e dispositivos da inclusão escolar, e assim por diante.

Em outras palavras, em um sistema educacional que promulga a inclusão escolar de todos os alunos, não é possível que na formação do pedagogo, assuntos referentes à alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento sejam trabalhados fora do contexto, alijados das demais disciplinas que têm implicação direta no trabalho pedagógico cotidiano do professor. Caso contrário, ele não estará preparado para receber em sua turma, o que inevitavelmente acontecerá, alunos com deficiências ou outras necessidades especiais. Semelhante preocupação concerne a formação dos profissionais que atuam na gestão e coordenação das escolas que deveriam estar inteirados e capacitados para lidar com essa realidade.

Cabe ressaltar nas palavras de Bueno (1999) que,

Não basta incluir nos currículos de formação de professores “conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais” (Brasil/MEC, p. 59), pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. (p. 18)

Ao apresentar o currículo do curso de Pedagogia do UNIFESO, vislumbramos que outras possibilidades de se trabalhar a dimensão da inclusão escolar na formação do pedagogo são concretas e viáveis. O que não significa que o currículo aqui apresentado seja ideal, mas certamente traz avanços significativos na concepção de formação historicamente construída.

Inúmeros estudos (BUENO, 1999; 2001; GLAT & NOGUEIRA, 2002; GLAT & PLETSCHE, 2004; SOUZA, 2005; GARCIA, 2009; MENDES, 2009; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2009; PLETSCHE, 2010; REDIG, 2010) vêm mostrando que apesar de estar constituída e fomentada como política pública a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais não está ainda plenamente assegurada em nosso país. Conforme apontam Glat e Blanco (2007, p. 20)

Indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme discutido por diversos autores é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular.

Neste sentido, se não houver um firme movimento de adequação da formação de professores para a demanda de uma educação voltada para diversidade, o processo

de ensino-aprendizagem de um enorme contingente de alunos, sobretudo aqueles oriundos do ensino especial, será inviabilizado.

Avançando na discussão, outra condição fundamental para garantir uma educação de qualidade a este alunado, no contexto do ensino regular, é a parceria entre os professores das classes regulares e os profissionais especialistas de suporte da Educação Especial (GLAT & BLANCO, 2007. há outros). São esses profissionais que, em regime de colaboração, como bem apresentam Mendes (2008) e Kamens (2007) podem, junto com o professor regente da turma, traçar caminhos para o desenvolvimento, aprendizagem e escolarização dos alunos com necessidades especiais.

Nas palavras de Glat e Pletsch (2004, p. 5)

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular.

O ponto que queremos ressaltar é que para a efetivação de uma política de inclusão escolar, embora a Educação Especial desempenhe um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, quando incluídos em turmas comuns, **a responsabilidade por sua escolarização é do professor regente**, e este tem que ser preparado em sua formação para lidar com esta situação pedagógica. Entretanto, Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003), em estudo que analisou o panorama da Educação Inclusiva no Brasil identificaram que,

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar (p. 60).

Nesse sentido é equivocado pensarmos numa dicotomia entre Educação Especial e Educação Inclusiva, pois esta última não pode prescindir da Educação Especial, seja por razões pragmáticas ou conceituais. Primeiramente é inviável, num curto espaço de tempo, se reestruturar todo o sistema atual de formação de educadores para que todos os professores sejam habilitados a trabalhar com alunos com

necessidades especiais. Segundo, a Educação Especial constitui um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias, recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. A experiência, tanto brasileira, quanto internacional, vem mostrando que, sem tal suporte, dificilmente a proposta de Educação Inclusiva pode ser implementada com sucesso (MITTLER, 2003; GLAT & PLETSCH, 2004; PLETSCH & FONTES, 2006).

Se o processo de inclusão não vier acompanhado de suportes pedagógicos adequados para o aluno e o professor, se a Educação especial continuar sendo um sistema paralelo de atendimento e os professores continuarem atuando isoladamente, não alcançaremos a utopia da inclusão escolar: meninos e meninas, com ou sem deficiência aprendendo e convivendo juntos na escola. Ademais, se a formação de professores não for repensada e adequada aos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores*. Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. Brasília. 2006.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 3, n. 5 Piracicaba, SP: Unimep, p. 7-25, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

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

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FONTES, R. de S.. *Ensino Colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. *A universidade frente à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva*. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação* - Coleção formação de professores. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1997.

_____. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*/ Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: *Revista Souza Marques*, v. I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, v. 2, p. 345-356, 2010.

_____; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

_____. FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso

em 30 de janeiro de 2005.

GARCIA, R. M. C. *Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado*. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

KAMENS, M. W. Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. *Teacher Education and Special Education*, Volume 30, No. 3, 155-166, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MENDES, E. G. *A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial*. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

_____. *Pesquisas sobre Inclusão Escolar*. Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, pp. 1-11, 2008.

MICHELS, M. H.. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico - psicológico*. Tese (doutorado em educação) PUC, São Paulo. 169 p, 2004.

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

MORIN, E.. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NÓVOA, A.. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PLETSCH, M. D. & FONTES, R. de S. *La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña*. In: Revista Educar: revista de Educación, nº 37. Jalisco, México, p. 87-97, 2006.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora EDUR e Editora NAU, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO, 2006.

REIDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*, in: NÓVOA, Antonio. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*, in: GERALD, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das letras. p. 207-236, 2003.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR: especialistas em Educação Especial ou generalistas?

*Andressa Mafezoni Caetano*⁹²

Esta discussão foi redigida a partir de um capítulo desenvolvido em minha tese de doutorado realizada no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo principal neste texto é levantar uma discussão sobre o processo de formação inicial do professor em duas nuances: a de especialista e de generalista.

A pesquisa levou em consideração a formação inicial do professor para uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência, a partir do currículo 1995, cuja habilitação complementar foi extinta ao final do ano de 2009 e preparava o professor para o magistério da Educação Especial e o currículo que foi implantado no ano de 2006 para a formação do professor generalista.

O estudo delineou-se pela via etnográfica tendo por base as relações vivenciadas, nas condições concretas vividas, na participação de experiências, na comunicação e nos discursos empreendidos. Este caráter relacional constitui-se em novas apropriações sociais, culturais, econômicas, políticas que não se diluem em si mesmas, mas se interpenetram.

Para iniciar o diálogo, é importante ressaltar que antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, o Curso de Pedagogia, do antigo Centro Pedagógico da UFES, de acordo com Barreto (2006), desde 1985, dispunha, em seu currículo, de uma disciplina obrigatória, denominada Introdução à Educação Especial, com carga horária de 60 horas. Com base na orientação dos movimentos nacionais e estaduais de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, CEDES, ANPED, FORUNDIR), houve, em 1990, uma reestruturação do Curso de Pedagogia visando à formação do professor, redefinindo o papel do pedagogo/especialista em educação, tendo a docência como base de sua identidade.

Essa alteração foi acompanhada por uma pesquisa que, ao final de 1994, recomendou para o curso que se iniciaria em 1995, algumas alterações curriculares, separando as habilitações de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, incluindo outras (Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos. Com esse objetivo em vista o núcleo comum e obrigatório do curso de Pedagogia passou a ser, desde 1995 a formação para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para todos os alunos. A partir do 6º período, o aluno poderia em caráter complementar optar por uma segunda habilitação, que ganhava então, caráter obrigatório, dentre quatro

⁹² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

opções: Magistério da Educação Infantil, Magistério da Educação Especial, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação de Jovens e Adultos (BARRETO, 2006, p. 87).

Naquele momento, a habilitação em Educação Especial foi vista como oportuna, na medida em que a proposta de inclusão escolar passou a incorporar as políticas públicas em educação. Neste movimento, alguns documentos norteadores da formação de professores não vêm deixando claro de que conhecimentos os professores precisam se apropriar no que se refere ao trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais/deficiência. A Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, [...] “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena”, e que prevê, no art. 2º, II, “[...] o acolhimento e o trato à diversidade”. No art. 6º, § 3º II: “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. Na esteira das orientações sobre a formação de professores, ao final do ano de 2005, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia, tendo a docência como base da formação. Dessa maneira,

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino Médio, na modalidade normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

No que tange ao perfil do licenciado, requer “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza [...] de necessidades especiais [...]”. Nesse decorrer, os sistemas de ensino público e privado têm discutido maneiras para definir e redefinir, em seus projetos pedagógicos e em suas práticas educativas, uma nova perspectiva que se desenha para além do paradigma homogeneizante na educação.

Em atendimento a essas determinações legais e a toda gama de discussões internas e externas do Centro de Educação, foi proposto um novo projeto pedagógico para o Curso de Pedagogia na UFES, cuja matriz curricular encontra-se em fase de implantação, conforme relatado no Projeto Pedagógico do curso.

[...] Foi desenvolvido pela Comissão de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e é resultado de amplas discussões a respeito da reformulação do currículo vigente e do funcionamento do curso, realizadas fundamentalmente com professores e discentes do centro de educação da UFES [...] é apresentada uma nova matriz curricular para o curso, mais adequada às orientações das diretrizes e aperfeiçoada

através da eliminação dos problemas detectados na matriz curricular atual, que vigora desde 1995. Visando melhorar ainda mais a qualidade do curso [...] consultas foram feitas a diferentes instâncias, internas e externas à universidade, de forma a identificar as demandas e as expectativas com relação ao profissional de educação formado por este centro de ensino (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p.3).

As diretrizes curriculares propõem a formação de um profissional com conhecimentos amplos no que se refere à diversidade existente na escola comum. Se a formação de professores for ampla, onde ficam as especificidades dos alunos com deficiência? Como podem ser inseridas peculiaridades nessa amplitude sem marcar esses sujeitos?

Durante a pesquisa, uma questão trouxe inquietude aos sujeitos da pesquisa no Centro de Educação: “Para formar-se professor numa perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência, deve a formação ser generalista ou especialista?” Uma questão antecede essa: por que nos perguntamos todo o tempo se a formação deve ser ampla ou específica? Sem pretender delinear uma resposta, tenho clareza de que esse embate se coloca em esfera mais ampla do sistema educacional e da história da educação no Brasil levando em consideração que de modo geral, não temos possibilitado a partir de nossas práticas, prover a aprendizagem desejada àqueles que têm sido excluídos da/na escola.

Nessa linha de pensamento, outro ponto é merecedor de atenção ao pensarmos em um professor com formação para a “diversidade”, conforme estabelecido pelas políticas públicas, estamos apontando que o conhecimento que será adquirido na universidade é generalista e não passa pelas habilitações que se encontram em processo de extinção na maioria das universidades públicas. Os documentos recentes, relacionados com a formação do professor, versam sobre a diversidade, o que está em outro patamar, mesmo que a deficiência esteja incluída no termo. Não quero aqui criar uma especificidade para os alunos com deficiência, mas, se esses alunos são “clientela”, de fato, das escolas comuns, e existem especificidades a serem estudadas para o entendimento de suas peculiaridades, onde os professores deverão ser formados para que atuem em sala de aula comum e possam prover práticas que sejam bem-sucedidas com todos? Ou seja, nas palavras de Ferreira e Padilha (2006): “Quem ensina o professor a ensinar crianças e jovens com dificuldades diversas advindas de causas múltiplas? Quem educa o educador? De que conhecimentos, portanto, necessitam os formadores? Será necessário que continuemos a formar professores especialistas da Educação Especial?”.

O caráter de uma política que se refere à inclusão escolar, tendo como pano de fundo a diversidade, propõe uma educação que inclua a todos, ou seja, considera a que a natureza humana é diversa. Adotando esse olhar, arrisco dizer que não há formação especializada que atenda a toda a gama da diversidade humana e acrescento que, em frente a isso, é necessário e urgente investir numa formação inicial que seja articulada em nível de currículo e que possa orientar os processos de formação não tratando diversidade e deficiência como sinônimas.

Na implicação entre a formação generalista e especialista em Educação Especial, busquei entender como os alunos dos dois currículos analisavam a área. O trabalho de campo apontou que as disciplinas da grade curricular relacionadas com a Educação Especial tendem a ter, na visão dos alunos, direta relação com a deficiência. Dessa maneira, para a maioria dos alunos que foram entrevistados, será possível discutir a inclusão escolar nas disciplinas que envolvem, em particular, a Educação Especial. As falas dos alunos inseridos em currículos distintos se interpenetram produzindo o entendimento que se tem de disciplinas relacionadas com a Educação Especial e da realidade que é vivida durante a formação:

A Introdução à Educação Especial é uma matéria que ensina a trabalhar com alunos com necessidades especiais. Nós só vamos ter a introdução, e aí, como é que fica? (ALUNA do terceiro período do currículo, 2006).

Já pensou quando houver contratação temporária ou um concurso? Se eu quiser trabalhar com crianças deficientes, qual vai ser o critério de contratação? Será que não vou precisar ser especialista em Educação Especial? (ALUNA do quarto período do currículo, 2006).

Assim, a ênfase é dada à dicotomia entre o que é regular e especial e infiro, pelas falas, que a possibilidade de cursar mais ou menos disciplinas referentes à Educação Especial facilitaria ou possibilitaria o trabalho com aqueles alunos que têm necessidades especiais. Fica implícito aí que possam aprender conteúdos diferentes, ou seja, específicos. Em estudo anterior, Caetano (2002) identificou, em relação aos professores do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de duas escolas comuns da rede municipal de Vitória, uma categoria que relacionava a educação especial com pessoas com deficiência e a deficiência em si. Essa maneira de conceber a Educação Especial está centrada no sujeito e em “sua” deficiência, dificultando posições e concepções menos preconceituosas sobre os educandos com necessidades especiais. Fica impresso, no processo de formação, uma ideia de que o professor especialista detém saberes, métodos e técnicas muito específicas e diferentes para o trabalho com alunos especiais. Essa maneira de olhar a área da Educação Especial a coloca na posição de que é específica para o trabalho com alunos deficientes, haja vista o processo histórico em que tem estado inserida. Por isso, a possibilidade de entendê-la como um conjunto de conhecimentos que pode oferecer suporte teórico-prático à formação, tanto geral quanto específica, fica diluída.

Na UFES, a disciplina Introdução à Educação Especial fazia parte da habilitação básica do Magistério das séries iniciais e se localizava no quarto período. A partir do sexto período, os alunos encaminhavam-se às habilitações complementares. No caso da habilitação em Educação Especial, era oferecida no sexto período a disciplina de Portadores de Necessidades Especiais: desenvolvimento e aprendizagem; no sétimo período, as de Desenvolvimento Curricular no Ensino Especial I e II; e, no oitavo período, o Estágio em Educação Especial. O total de horas da habilitação era 480 horas.

De acordo com o novo projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de

Educação de 2006 da UFES, para a extinção do currículo 1995,

[...] foram consideradas especialmente as informações contidas no documento elaborado pela equipe designada pelo INEP/MEC para fazer uma avaliação do curso de Pedagogia da UFES, no ano de 2004. No âmbito interno, buscou-se ouvir as considerações de professores e alunos a respeito do currículo do curso e sobre proposições para aperfeiçoá-lo. Também foram consideradas duas pesquisas realizadas por pós-graduandos do curso de Mestrado em Educação/PPGE/ UFES, que tiveram como foco o Centro de Educação e/ou o Curso de Pedagogia atual (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES, 2006, p.3).

A UFES buscou um perfil de habilitado em Educação Especial que tivesse uma visão e formação ampla, no que tange à escolarização de alunos com necessidades especiais, mesmo que tenha dado alguma ênfase à deficiência mental. A antiga/atual tensão sobre a formação do generalista e do especialista em Educação Especial se torna apropriada e necessária, remetendo-nos a refletir: como estabelecer, em um curso de formação, a especificidade e a generalidade em decorrência das orientações das Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia e das idas e vindas do órgão oficial? Em relação à especificidade desse saber e levando em consideração as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001,

[...] São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar: 1) Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; 2) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001).

A formação para a perspectiva em questão precisa romper com essa dicotomia,

assegurar o acesso a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre saberes e fazeres. Os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias, em face a muitas situações vividas no cotidiano das escolas. Nesse contexto diverso e amplo, os professores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação não só inicial, mas também permanente.

Acho que isso também não passa só pela grade, mas também por lado pessoal, pela afinidade que cada um tem com as disciplinas. Por exemplo, se eu não gosto de Educação Especial, ou outra disciplina que fale de pessoas que estão excluídas, provavelmente não vou querer saber de diversidade. As pessoas mudam, sim, mas eu acho que é muito pessoal (ALUNA do quarto período do currículo, 2006).

A tendência à especialização para o trabalho com a deficiência também foi evidenciada, quando as discussões sobre a escolarização de crianças com deficiência e a perspectiva de inclusão escolar não foram vistas como possibilidades de fazer parte de outras disciplinas. Quando ocorreu, foi de forma ampla, o que não podia desconsiderar: “A nova grade exige que todas as matérias contemplem, falem da educação inclusiva e isso eu não sinto na maioria das disciplinas. Não são todas (ALUNA do quarto período do currículo, 2006)”.

Se existem disciplinas que também exigem conteúdos específicos, como discutir aí as questões relativas à escolarização de alunos com deficiência? A partir de meu olhar em campo, acredito que essas questões têm chances de aparecer de forma ampla e não de forma mais aprofundada e específica no currículo 2006, até porque os professores que ministram disciplinas de suas áreas específicas não tiveram, de modo geral, contato com as questões acerca da deficiência. Por isso, tenho clareza de que os dois últimos currículos implementados no Curso de Pedagogia na UFES têm objetivos diferenciados na maneira e no tempo em que foram idealizados. Vejo também que as questões da inclusão e escolarização de alunos com necessidades especiais por deficiência devem ser discutidas na graduação, pois a maioria dos cursos de Pós-Graduação/Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva, salvo exceções, não tem dado caráter de aprofundamento aos temas abordados e questões importantes têm sido tratadas como apêndice.

Acredito que os cursos de formação inicial de professores precisam discutir as necessidades educacionais especiais deixando claro que na diversidade existem especificidades. O termo diversidade, da forma como vem sendo discutido, tem tido uma conotação muito ampla, ou seja, discute-se que existe uma diversidade na escola e que é preciso trabalhar com ela. O conceito de diversidade se “perde” na medida em que não se discute na prática as possibilidades de inclusão escolar e de escolarização de alunos com deficiência. Será que não precisamos mesmo ensinar como fazer? Será que, com medo de fornecer “receitas”, não estamos deixando escapar a articulação entre a formação inicial e as práticas pedagógicas?

Sobre essa questão, Caiado (2008) aponta que, na educação, muitas vezes, presenciamos uma discussão sobre a diversidade de que há igualdade de oportunidades na sociedade e que a questão agora seria apenas aceitar as diferenças

entre os homens. Durante o tempo em que estive em campo, observei que o sentido dado em relação à diversidade na escola, tanto na formação generalista no turno matutino quanto na especialista em Educação Especial no turno noturno, não foi discutido com clareza, tanto por questões de falta de leitura por parte dos alunos quanto por questões didáticas, ou seja, de alguma maneira, a discussão não avançou. O aprendizado, na universidade, precisa proporcionar o como fazer, isto é, a partir do que se está aprendendo, vislumbrar a possibilidade de que aquela prática pode ser realizada para alunos deficientes ou não. E a universidade tem condições de fazer isso, seja pelos docentes que dispõe, seja pelo conhecimento que tem sido produzido em nível de mestrado e doutorado, além da colaboração com outros grupos de pesquisa país a fora.

Quando o aluno em formação vê, ao longe, que o que foi aprendido é funcional para todos os alunos, ele poderá estudar e ir em busca de uma prática “que dê certo”, ou seja, ele se projetará para além do discurso captado durante a pesquisa no Centro de Educação tanto por alunos que cursavam a habilitação em Educação Especial ou não, desfazendo a impressão de que “[...] é muito discurso e pouca prática, ou [...] na teoria é uma coisa e na prática é outra”.

O incômodo dos alunos sobre o não entrelaçamento de discussões acerca das necessidades especiais em boa parte das disciplinas tem procedência. Grande parte dos estudantes de Pedagogia acredita que é possível realizar o trabalho educativo e a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares, mas não veem materialidade em relação à escolarização desses alunos porque, geralmente, não se inscreve a realidade na teorização realizada. É interessante observar que os alunos acreditam que é possível, mas sobre o seu fazer, como professores, aparece, algumas vezes, a ideia de impossibilidade que recai ou sobre sua competência profissional ou sobre o rótulo das necessidades especiais/deficiência.

Quando acontecem aulas que trazem o aluno à realidade, eles ficam empolgados com os professores, dizendo que o professor X ou Y é “fera”. Por isso as atitudes e práticas do professor formador também são importantes para que o aluno tenha consciência social e política de sua formação e do contexto de sua formação. Não estou dizendo que isso acontece em um passe de mágica, mas é necessário buscar alternativas que subsidiem as duas formações, pois, como nos disse Padilha (2007), quem pergunta precisa saber; ou seja, é no discurso que produzimos a realidade e só a interpretamos se as palavras significarem algo para nós.

Eu perguntei ao professor: 'Como eu vou falar com a criança de sentidos, por exemplo, sobre visão se ela não tem? E aí? Como eu vou abordar esse assunto na aula?' Ele me disse: 'Ah! É verdade, eu tenho até que ler mais sobre isso, eu nem queria tocar nesse assunto', mas eu vou ler e vou falar para vocês”. Então, se você tem uma grade que você tem que falar sobre aquilo você tem que vir preparado para dar aula ou pelo menos trazer uma resposta depois [...]. O semestre passou e não tivemos retorno (ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

As vozes dos alunos se interpenetram, pois eles ouvem, vivem e pensam sobre

os problemas que podem encontrar em sua vida profissional. As problematizações que submetem por meio da palavra refratam e refletem a realidade que, de acordo com Bakhtin (1986), constitui índices sociais de valores contraditórios e, para Padilha (2007), “[...] os estudantes que estão se formando em Pedagogia não criaram do nada as perguntas que fazem, mas, pelo contrário, suas indagações “são produto da interação viva das forças sociais”.

A formação inicial do professor está inscrita no conhecimento produzido socialmente, nas relações, nas interações e, portanto, na mediação e na construção da consciência. A palavra vista como microcosmo da consciência inspira-nos a partir de um contexto, para outro maior, pois toda palavra se faz significativa a partir das experiências vividas produzindo efeitos sobre o outro. Para Bakhtin (1986), a palavra é carregada de sentido ideológico e é polissêmica, por isso, nossa atuação, por meio da palavra, transforma-se em arena de luta, pois se, entre nós, há funcionamento diferenciado, ela assume sentidos variados, dependendo do contexto e das condições de produção na qual estamos inseridos. Ainda para Vigotski, a conduta do homem é o produto do desenvolvimento de um amplo sistema de laços sociais e relações, formas coletivas de conduta e de cooperação social.

É nessa possibilidade de entendimentos variados que encontramos, na formação inicial, questões referentes à inclusão escolar que têm sido trabalhadas de forma ampla, pois, muitas vezes, trazem em seu bojo, um discurso que não condiz com a realidade vivida durante a formação e nas escolas em que trabalham, conforme expressam os alunos:

“Eu gostaria que a aula trouxesse exemplos do dia a dia. Acho que fica muito no discurso, principalmente quando se fala em inclusão. É inclusão pra cá, inclusão pra lá e, se você me perguntar o que eu faria com um aluno com necessidades especiais, eu não sei o que faria.” (ALUNA do sexto período da habilitação em Educação Especial).

“O discurso da inclusão já está muito batido. A maioria dos professores nunca trabalhou com alunos com necessidades especiais. Ainda existe o agravante daqueles que não querem trabalhar. Não temos recursos ou apoio para trabalhar com esse tipo de aluno. A inclusão não acontece.” (ALUNA do quinto período da habilitação em Educação Especial).

Acredito que a formação vai se constituindo no fazer e no pensar sobre esse fazer. Assim como Padilha (2007), pergunto-me: mas pensar a partir de que mirante? Quem fornece parâmetros? Esses não são apontamentos tão simples, porque podemos incidir na armadilha de dar mais peso a umas questões do que a outras. Temos em vista que o ponto alto para a inclusão escolar é a formação inicial do professor para lidar com alunos com necessidades especiais por deficiência. O outro lado dessa polêmica tem levantado a “igualdade desigual” trazida em primeira instância, nas políticas geradas a partir da dicotomia exclusão/inclusão, em um contexto marcado por políticas neoliberais; ou seja, discute-se como incluir na escola aqueles que vivem socialmente

excluídos, como se a escola fosse uma instituição que funcionasse independentemente das relações sociais (CAIADO, 2008).

Independentemente de formarmos o professor de forma ampla ou específica, também podemos não dar conta de que o conceito de inclusão escolar não está claro o suficiente, ou seja, incluir a quem? Temos que levar em consideração as políticas empreendidas em relação à Educação Especial, e quem é esse sujeito, pois o alargamento do termo necessidades especiais tem tido implicações tanto na formação inicial quanto em práticas posteriores nas escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define quem é o aluno com deficiência, afastando o termo “necessidade especial”. É importante pontuar que existe uma pré-concepção sobre alunos com “necessidades especiais” e ditos normais que continua sendo alimentada. É necessário que os cursos de formação pensem e repensem sobre o indivíduo e desmistifiquem rótulos que estão bem colados, difíceis de remover. Assim, refletindo sobre a dicotomia da formação generalista e do especialista em Educação Especial, pergunto: qual é o saber que o professor em formação inicial precisa consolidar para o trabalho com alunos com necessidades especiais/deficiência? Ou seja, qual é a formação que cabe à universidade na medida em que “[...] temos clareza de que a transformação de práticas e culturas tradicionais que conduzem [...] às condições excludentes de ensino na escola, não se refere apenas à formação dos professores” (VICTOR; BARRETO, 2006, p. 187). Dessa maneira,

Levanto dois questionamentos: o que é veiculado nos currículos de formação docente sobre a deficiência no contexto da história da humanidade? E como transcorre o acesso das pessoas com deficiência ao reconhecimento curricular (métodos, técnicas, avaliações de ensino) nas escolas? Responder a essas questões é tratar diretamente dos processos formativos dos docentes, no contexto de uma escola que atenda à demanda de todos os alunos, considerando-os sujeitos históricos. A história da deficiência é pouco divulgada e não discutida como conteúdo, ou seja, suas lutas ficam à margem do conhecimento curricular. Explica-se, assim, a perpetuação de perspectivas fantasiosas e preconceituosas sobre aqueles nos quais pesa o rótulo de 'deficiente'. Com professores, alunos, técnicos e gestores que não foram convidados a pensar sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem, sujeito, diferença/deficiência e sobre as concepções circulantes no dia a dia de sua escola, torna-se pouco provável se pensar em diversidade e sucesso escolar (MAGALHÃES, 2006, p. 366).

Estamos diante de dois pontos importantes que se interpenetram: o primeiro ponto se refere aos currículos dos cursos de formação de professores, que é de extrema importância para nortear a formação inicial; o outro são as concepções construídas em nossa história cultural que são construções interindividuais. Como já frisado

anteriormente, não quero afirmar que as posições assumidas pelos professores formadores de professores é que irão “decidir” a formação inicial. Acentuo que a maneira como se pensa a escola para a diversidade e para inclusão escolar é, sem dúvida, fator de interferência na formação inicial do professor.

Na formação inicial, é necessário compreender o movimento que tem sido realizado pela Educação Especial e, mais recentemente, na inclusão escolar para que não aconteça uma simplificação de sentido à inclusão escolar e respectivas atitudes. Nesse sentido, inclusão como palavra, circula em várias esferas ideológicas, considerando que toda palavra “[...] possui traços mais ou menos estáveis de significação, dando-lhe possibilidade de ser utilizada e entendida em diferentes contextos” (STELLA, 2005 p. 186). A interiorização da palavra acontece no embate entre o signo internamente circulante e as nuances de sentido, de acordo com os valores entoados externamente pelo locutor. Logo, internamente, circula em nossa consciência certo sentido para o que vem a ser inclusão escolar.

Acentuo que a maneira como se pensa a escola para a diversidade e para inclusão escolar é, sem dúvida, fator de interferência na formação inicial do professor. Sobre esse ponto, julgo oportuno explicitar o que alguns professores formadores de professores entrevistados durante o trabalho de campo entendem como inclusão educacional:

“Um dos grandes desafios que nós temos que enfrentar é que não basta colocar disciplinas ou pensar numa formação do educador se não se pensar em modificações mais profundas. Temos que pensar na educação de uma forma mais ampla, em termos de mudança de comportamento, de cabeça, de concepções. Quebra de preconceito. E aí passa pelo processo de uma educação que antecede a educação escolar que é da população como um todo. É uma mudança cultural que é uma coisa muito difícil.” (PROFESSORA efetiva do Centro de Educação).

“Eu venho pensando em inclusão até nas múltiplas possibilidades que ela oferece. Primeiro eu gosto de pensar o viés das diferenças e a inclusão necessária a cada um. Esse pensar para cada um é para cada grupo. Pensar em inclusão não é só pensar num tipo de sujeito que tem uma deficiência, mas em um grupo cultural-étnico até aquele que possui uma diferença dentro daquela sociedade e dentro da própria questão dos sujeitos com necessidades especiais. Pensar a inclusão para o surdo, para o deficiente visual, em alguns momentos, pensar a inclusão do sujeito com deficiência intelectual, o autista, não sempre vai ser fechado, então eu gosto de pensar a inclusão partindo do respeito às diferenças e aí o tom que isso vai ter no próprio atendimento, na política, para aquele sujeito na prática. Eu vejo que deve contemplar esse respeito à diferença de um trabalho a partir dessa

diferença.” (PROFESSORA substituta do Centro de Educação).

Nos relatos eleitos, é certo que os professores do CE reconhecem a inclusão educacional e têm uma concepção interindividual e intersubjetiva desse processo. Esse reconhecimento e concepção trazem entre si contradições que “[...] emanam do próprio processo histórico que entendemos como movimento contraditório constante do fazer humano” (FERREIRA, 2006 p.142).

Nesse movimento, o conceito de inclusão educacional, situado pelos docentes, também abre possibilidades de pensá-la na formação inicial e, concomitantemente, em seus contextos educacionais. Da maneira como cada um entende e formula o conceito de inclusão educacional, independentemente de um conceito oficial, arrisco afirmar que existe a flexibilidade do conceito, e é nessa possibilidade de flexibilidade que tende a acontecer a sobreposição entre o que chamamos de inclusão escolar e educação inclusiva. O que quero dizer com isso? A partir do conceito nacional oficial de educação inclusiva, por exemplo, o adotado pelo MEC,

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p.14).

A partir desse conceito, todos nós construiremos um entendimento próprio sobre a inclusão escolar. Amplamente falando, a inclusão escolar é a ação dentro dos contextos escolares e a educação inclusiva é a forma como pensamos tal inclusão para que se efetive e desenvolva:

[...] Eu fico em dúvida quando se fala em diferenciar educação especial, inclusão escolar e educação inclusiva. As discussões não avançaram, não foram além. A gente tem a Introdução à Educação Especial, mas não tem continuidade, entendeu? (ALUNA do quinto período do currículo, 2006).

Por isso, a educação inclusiva, no cenário atual, deve ser entendida como política educacional que foi assumida pelo país, inclusive amparada pela legislação. O estabelecimento dessa política coloca em voga questionamentos acerca da

organização da/na escola. É a partir de conceitos que estruturamos e reestruturamos que se forma inicialmente o professor para uma perspectiva de educação inclusiva, independentemente do caráter generalista ou especialista.

Baptista (2006) alerta que o nosso “desconhecimento” sobre a pluralidade de sentidos associados à inclusão aponta um campo que poderia ser definido pelo termo superficialidade. Sendo assim, argumenta: “[...] nada casual nessa definição, pois a superficialidade tende a busca rápida e 'digestiva'. Rápida porque supostamente facilita o entendimento e cria códigos compartilhados. “Digestiva” porque transforma, fragmenta, reduz um fenômeno complexo a elementos que são mais facilmente assimiláveis. Por isso, o autor aponta que algumas afirmações são, segundo seu entendimento, a expressão dessa simplificação:

A inclusão é um método pedagógico; A inclusão é uma estratégia de barateamento de custos; Podemos pensar em inclusão radical e inclusão leve ou progressiva. Aquela radical dispensaria os apoios, e a progressiva admitiria um processo lento de avaliação precisa das condições do aluno; Inclusão é importante, mas “obviamente” há alunos que não podem ser incluídos; A escola especial também pode ser inclusiva; Todos somos iguais – todos somos diferentes (BAPTISTA, p. 86, 2006).

Assim, na formação inicial, é necessário compreender o movimento que tem sido realizado pela Educação Especial e, mais recentemente, na inclusão escolar para que essa “simplificação” e “desconhecimento” remontem um novo sentido à inclusão escolar e respectivas atitudes. Nesse sentido, inclusão como palavra, circula em várias esferas ideológicas, considerando que toda palavra “[...] possui traços mais ou menos estáveis de significação, dando-lhe possibilidade de ser utilizada e entendida em diferentes contextos” (STELLA, 2005 p. 186). A interiorização da palavra acontece no embate entre o signo internamente circulante e as nuances de sentido, de acordo com os valores entoados externamente pelo locutor. Logo, internamente, circula em nossa consciência certo sentido para o que vem a ser inclusão escolar.

A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto. No que diz respeito à participação em todo o ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas (STELLA, 2005, p.179).

Igualmente como sobre o sentido acerca do termo inclusão, para Ferreira e

Ferreira (2004), a terminologia necessidades educacionais especiais pressupõe que as questões referentes aos alunos com deficiência seriam remetidas para o campo mais amplo da prática pedagógica, apresentando-se como menos estigmatizantes e mais orientadas para as ações de ensino. O uso desse conceito pode levar a posturas pedagógicas generalizantes, reforçando os processos de constituição da identidade das pessoas com deficiência que têm sido vividos no contexto social.

Nesse alinhavo da formação generalista e/ou especialista em Educação Especial, destaco como os alunos da habilitação em Educação Especial veem a sua importância para a possibilidade de realização do trabalho pedagógico com alunos com deficiência, ou seja, das possibilidades de inclusão escolar. Nesse entendimento, enfocaram a importância daquela habilitação.

“Para mim, fazer essa habilitação tem sido muito importante. Sei que não vamos aprender tudo aqui, mas o importante é ter contato com esses assuntos. Fico pensando nesses alunos que estão no novo currículo. Eles vão ter somente a introdução à educação especial. É muito pouco para pensar sobre os alunos portadores de necessidades especiais. Um período passa muito depressa e muitas coisas ficam a desejar.” (ALUNO do 4º período da habilitação em Educação Especial).

“A habilitação me deixou mais sensível para perceber a deficiência, para pensar nas possibilidades de realizar um trabalho que dê certo.” (ALUNA do 4º período currículo, 2006).

Na esfera generalista ou especialista, os alunos do currículo 2006, destacam suas posições sobre a formação que têm recebido.

“Eu olho e vejo que os professores na universidade não estão capacitados para isso. Você, como aluno, não está inserido nesse contexto. Os professores da universidade não estão em sala de aula, então eles não estão no contexto de estar todo dia lidando com o aluno em sala de aula. Eles não têm como chegar para mim e dizer: 'Lá, na minha sala, tenho um aluno que faz isso ou aquilo'. Então, muitas vezes, ele não sabe responder e então eu é que tenho que procurar, mais nas aulas.” (ALUNA do 3º período do currículo, 2006).

“E eu estou fazendo uma monitoria aqui na Criarte. Trabalho com uma criança que tem Síndrome de Down. Eu tenho um pouco de dificuldade, porque a gente não teve um aprofundamento na disciplina de Educação Especial. Como trabalhar com essa criança, um auxílio, alguma coisa que me ajudasse a compreender melhor algumas questões para

trabalhar com essa criança, como alfabetizar essa criança.”
(ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

Mais do que a dicotomia da formação generalista/especialista, há a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo e de conhecimento dos professores, que promova práticas que superem o paradigma da exclusão, se é que isso será possível. A formação inicial se projeta para além de um saber específico e, de modo geral, precisamos do professor formado para responder, em parte, às demandas escolares, independentemente do público que atenderá, pois a inclusão escolar, resguardados seus princípios e políticas, faz-se amplamente falando, na relação entre o professor e o aluno, pela via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem. Entretanto, as concepções que o professor vier a apresentar também são um tipo de conhecimento que foi construído, decorrente de sua formação como estudante e, depois, como profissional (FIGUEIREDO; MANZINI, 2002).

Por isso, é preciso questionar: como a formação inicial, independentemente de seu caráter generalista ou especialista, compreende a formação para uma perspectiva de inclusão escolar? Refletir sobre a formação do professor generalista/especialista em Educação Especial é pertinente, pois a discussão não passa somente por modelos de currículos dos cursos de formação. Se encarada de maneira descolada voltamos à separação entre o que qualificamos como regular e especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARRETO, M. A.S. C.. A formação de professores no Curso de Pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: *SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação*, 10., 2006. *Anais...* Vitória., 2006.

BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR S. L.. Retomando trajetórias de pesquisas: indícios de um processo de formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

CAETANO, A. M.. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. 2002. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

CAIADO, K. R. M. et al. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. *Anais...*, São Carlos, 2008.

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. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L.. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006.

FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. In: MENDES, E. G.. *Temas em educação especial: Avanços recentes* (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R.. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: M. C. R. de G.; A. L. F. de L.. (Org.). *Políticas e Práticas de Educação*

Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, A.; STOER, S.. Inclusão social e a escola reclamada. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: S u m m u s , 2 0 0 6 .

PADILHA, A. M. L.. *Quem pergunta precisa saber. Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 185-193.

PADILHA, A. M. L.; FERREIRA, M. C. C.. Inclusão/Exclusão: o que se pensa e o que se faz?. In: ABDALLA, M. de F.. (Org.). *Percursos e Perspectivas na Formação de Professores das Séries Iniciais*. Marília: *Oficina Universitária*, UNESP, 2007, v. 1, p. 115-120.

FIGUEIREDO, C. A. V. de; MANZINI, E. J.. O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em educação especial do curso de pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Universidade Estadual Paulista, v. 8, n. 2, 2002.

STELLA. P. R.. Palavra. In: BRAIT, B., *Bakhtin: Conceitos Chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um estudo em 13 Universidades Brasileiras⁹³

Sabrina Fernandes de Castro⁹⁴
Maria Amelia Almeida⁹⁵

Com a conquista da educação como um direito de todos, baseada nos princípios da educação inclusiva, vem a demanda de se pensar na melhoria do sistema educacional. A educação infantil e o ensino fundamental têm sido priorizados e preparados, com inúmeras iniciativas sendo tomadas: preparação das escolas, adequações arquitetônicas, adaptações curriculares, formação inicial e continuada dos professores, melhoria dos métodos de ensino e a introdução de recursos de tecnologia assistiva. Garantidos os recursos, muitas pessoas com deficiência estão conseguindo ter um bom aproveitamento escolar e estão chegando ao ensino superior.

Assim, a chegada de alunos com deficiência no ensino superior é cada vez mais evidente tanto nas instituições brasileiras quanto em todo mundo. Mas, será que o ensino superior está preparado para receber este alunado que até então tinha acesso muito limitado a este nível de ensino?

Nos últimos anos inúmeras pesquisas vêm abordando a questão dos alunos com deficiência no ensino superior brasileiro, porém ainda pouco se sabe sobre como favorecer o ingresso, a permanência e o sucesso desses alunos nesse nível de ensino. Quais ações são necessárias para garantir o acesso desses alunos no ensino superior?

Cabe destacar, que “*acesso*” é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao *ingresso* à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas a *permanência* desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de mudança, está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINI, 2008).

O presente estudo é um desdobramento de estudos anteriormente realizados nos anos de 2007 e 2008 intitulados “*A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*” (CASTRO e ALMEIDA, 2008a) e “*As instituições de ensino superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas*” (ALMEIDA e CASTRO, 2009). A primeira pesquisa dessa agenda foi realizada com os alunos com necessidades educacionais especiais da UFSCar com o objetivo de caracterizar a inclusão desses alunos na universidade, buscando, também, analisar e problematizar as medidas adotadas pela universidade para garantir a permanência desses alunos na instituição. O objetivo da segunda pesquisa foi identificar e analisar quais eram as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas que possuíam orientações claras para os candidatos com deficiência no processo seletivo, além de identificar quais as condições especiais para ingresso que essas IES ofereciam

⁹³ Parte da pesquisa de doutorado financiada através de bolsa pelo CNPq-Brasil.

⁹⁴ Educadora Especial, doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

e verificar o número de alunos com necessidades especiais matriculados nessas IES.

Tais estudos permitiram concluir que havia falta de dados mais precisos acerca da matrícula de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro. Os documentos referentes aos processos seletivos de ingresso nas IES públicas, tanto federais, quanto estaduais e municipais não eram claros e, além disso, havia falta de informações relativas às ações para o acesso as universidades.

Outra ação que contribuiu para o embasamento dessa pesquisa foi a participação na equipe do *INCLUIR - Núcleo de Acessibilidade da UFSCar*, em especial em dois momentos: O primeiro durante a elaboração e implantação do projeto, quando realizávamos inúmeras discussões de possíveis ações a serem tomadas pela universidade em prol dos estudantes com deficiência e, o segundo momento, quando da realização do Curso de Sensibilização I: Deficiência Visual, onde tivemos a oportunidade de conviver com pessoas com deficiência visual atuantes no meio acadêmico, com servidores técnico-administrativos interessados e com alunos sem deficiência, debatendo sobre a temática e propondo novas formas de conviver na universidade.

A base quantitativa da pesquisa foram os dados do Censo da Educação Superior de 2007 - alunos portadores de necessidades especiais, **primeiro semestre de 2007** (BRASIL, 2007), os números do Censo são os números oficiais a respeito dos alunos com deficiência no ensino superior, porém esses dados são fonte de várias dúvidas quanto ao verdadeiro número de alunos com deficiência nesse nível de ensino.

No primeiro semestre de 2007 havia 6.943 “*alunos portadores de necessidades especiais*” matriculados. Como nesse trabalho optou-se por estudar os “*alunos com deficiência*”, trabalhamos com o número de **6.460**, excluindo dos dados os alunos com “altas habilidades/superdotação” (total de 192 alunos no ensino superior) e os com “transtornos globais de desenvolvimento” (291 alunos). Assim, os tipos de deficiência a serem pesquisados são: Surdocegueira, deficiência auditiva (deficiência auditiva e surdez), deficiência visual (cegueira e baixa visão), deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual.

Com base nos pressupostos iniciais, na literatura disponível, nas pesquisas já realizadas, na participação no *Incluir* da UFSCar, nos números oficiais (Censo da Educação Superior de 2007) e diante do quadro do sistema de ensino superior brasileiro estabeleceu-se o objetivo geral: Identificar as ações e iniciativas das universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.

O direito a educação das pessoas com deficiência, desde a educação infantil até o ensino superior, está disposto em diversas normativas educacionais e nos documentos oficiais brasileiros, como na *Constituição Federal* e na de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Há outras políticas públicas que afirmam o posicionamento do país em relação ao acesso das pessoas com deficiência no ensino superior, como:

O *aviso circular nº 277*, 08 de maio de 1996, do MEC/MG, oferece aos reitores institucionais sugestões que visam facilitar o ingresso dos educandos com deficiência no ensino superior.

O *decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999, regulamentando a lei nº 7.853,

de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, estabelecendo que as instituições de ensino superior devem “(...) oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999).

O decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, que promulgou a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, também conhecida como “*Declaração da Guatemala*”, não se refere diretamente ao ensino superior, mas traz conceitos importantes como o de deficiência e o de discriminação.

A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para a autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de instituições.

O decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (atendimento prioritário) e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade). Mesmo não falando diretamente sobre ensino superior, esse decreto é de suma importância nesse nível de ensino, pois estabelece normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, de 2007, dentre as ações programáticas para o ensino superior destaca-se a de número 18 “*desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais*” (BRASIL, 2007).

O decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no seu artigo 3º coloca que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, que atendam aos objetivos previstos neste Decreto, um desses objetivos é: “*VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior*” (BRASIL, 2008).

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, que define ações para a Educação Especial no ensino superior, e

Um programa do Ministério da Educação voltado aos alunos com deficiência no ensino superior que merece destaque é o “*Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*”, que é uma parceria entre a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação Superior visando implementar uma política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior através de financiamento de projetos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (de 2005 a 2008) no ano de 2009 as IES estaduais também puderam concorrer a algumas rubricas. Em cinco editais desse programa (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009) 57 diferentes universidades foram contempladas.

A presente pesquisa foi realizada junto as universidades públicas brasileiras,

com o objetivo de identificar as ações e iniciativas dessas universidades quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. O método de investigação adotado é o “*pesquisa de campo*”. Esse tipo de estudo tem objetivo de compreender, “*aproximando o que está distante, tornando familiar o que é estranho*”, é o “*ir ver mais de perto*” (BEAUD e WEBER, 2007, p. 11). Assim, a coleta de dados se deu indo às universidades, nos meses de maio a dezembro quando estivemos nas 13 universidades.

Para iniciar a pesquisa fez-se uma busca para identificar os possíveis locais para coleta de dados. Foram tratados os números do Censo da Educação Superior de 2007 (BRASIL, 2007). Também foram realizadas consultas no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e nos *sites* das universidades, durante os meses de março e abril de 2009. Após a análise desses dados optou-se pelo estudo das universidades brasileiras com mais de 20 alunos com deficiência matriculados.

Para essa pesquisa optou-se por cinco fontes de evidências diferentes, quais sejam: dois questionários, duas entrevistas semiestruturadas, documentos, observação direta informal e artefatos físicos.

Uma preocupação bastante presente nas pesquisas em Educação está relacionada às questões éticas. Nesse sentido, o projeto da tese foi aprovado pelo *Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar*.

Como mencionado, a escolha das universidades pesquisadas se deu pelos números do Censo da Educação Superior de 2007. Definiu-se pelas universidades com mais de 20 alunos com deficiência matriculados. 15 universidades atingiram este critério de participação no estudo e foram convidadas a participar da pesquisa (TABELA 01)

Tabela 01. As universidades com mais de 20 alunos com deficiência matriculados (1º semestre de 2007).

Universidades com mais de 20 alunos com deficiência matriculados (1º semestre de 2007)			
Nome da Instituição	Categoria Administrativa	Cidade	Número de alunos com deficiência
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Federal	Rio de Janeiro - RJ	290
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC	Municipal	Criciúma - SC	85
Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV	Federal	Viçosa - MG	71
Universidade de Brasília - UnB	Federal	Brasília - DF	50
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Federal	João Pessoa - PB	46
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	Municipal	Tubarão - SC	40
Universidade Federal do Paraná - UFPR	Federal	Curitiba - PR	39
Universidade de São Paulo - USP	Estadual	São Paulo - SP	37
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Federal	Natal - RN	32
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	Estadual	Belo Horizonte - MG	31
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	Estadual	Mossoró - RN	26
Universidade Regional de Blumenau - FURB	Municipal	Blumenau - SC	22
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Estadual	Florianópolis - SC	22
Universidade Estadual de Goiás - UEG	Estadual	Anápolis - GO	20
Universidade Federal de Sergipe - UFS	Federal	São Cristóvão - SE	20
TOTAL			831

Quanto a localização das 15 universidades ficaram assim distribuídas: - Cinco na região Sul (UFPR, FURB, UDESC, UNISUL e UNESC); - Quatro na Nordeste (UERN, UFRN, UFPB e UFS); - Quatro na Sudeste (UEMG, UFV, UFRJ e USP) e - Duas na região Centro-Oeste (UEG e UnB). Nenhuma universidade da região Norte do país atingiu o critério de mais de 20 alunos matriculados, com base no Censo.

Das 15 universidades 13 aceitaram participar da pesquisa.

Os participantes selecionados para essa pesquisa foram:

1) Reitor(a) da instituição ou alguém por ele/ela designado (gestores institucionais). Durante a apresentação dos resultados os dados desses participantes serão referidos como “gestores”. Foram respondidos por: 4 coordenadores do serviço de apoio, um assistente social do serviço de apoio, uma coordenadora executiva do serviço de apoio e um pró-reitor de graduação. Dois questionários não possuem identificação dos respondentes.

2) Coordenador(a) do Núcleo de Seleção/Vestibular/Processo Seletivo da Instituição ou alguém por ele/ela designado. Para a apresentação dos resultados os dados desses participantes serão referidos como “coordenação do processo seletivo”. Dos coordenadores do processo seletivo: um é professor do Departamento de Química, um é doutor em Nutrição, um é licenciado em Matemática, outro é mestre em Desenvolvimento e Gestão Internacional, um tem graduação em Serviço Social, um é formado em Física, um é formado em Administração, um Mestrado em Educação, um não respondeu sobre a formação. Quanto ao tempo que coordena varia de 5 meses a 20 anos (5 meses, 1 ano, 4 anos, 6 anos, 7 anos, 10, 19 e 20 anos, e um não informou).

3) Coordenador(a) do Núcleo, serviço ou programa de atendimento especializado aos alunos com deficiência. “Coordenador do serviço de apoio” é como serão identificados esses participantes nos resultados. Na tabela a seguir (TABELA 02) encontra-se a função e a formação das doze pessoas que responderam a entrevista referente ao serviço de apoio.

Tabela 02. Função e formação dos respondentes da entrevista

Atuação na universidade	Formação
Técnico-administrativo	Técnico em Secretariado, cursando Serviço Social
Professor	Fisioterapia. Mestrado e doutorado em Educação
Professor	Pedagogia. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Master em Integración de Personas con Discapacidad (Espanha)
Psicóloga	Psicologia
Professor	Letras, Pedagogia. Mestrado e doutorado em Educação
Assistente Social	Serviço Social
Professor	História. Mestrado e doutorado em História
Professor	Fonoaudiologia. Pós-Graduação em Fonoaudiologia Clínica, pós-graduação em Saúde Coletiva e da Família. Mestrado em Ciências da Linguagem.
Professor	Bacharel em Direito. Especializações em Direito Civil (Direitos Humanos e Acessibilidade) e Metodologia do Ensino
Professor	Educadora. Formada pela Escola de Comunicações e Artes licenciada pela Faculdade de Educação da USP
Aluno e Técnico-administrativo	Cursando Serviço Social
Professor	Educação Especial e Pedagogia. Mestrado e doutorado em Educação.

4) Alunos com deficiência indicados pelo coordenador(a) serviço de apoio e/ou pelo coordenador(a) do processo seletivo da Instituição e/ou pelo reitor(a) da instituição. O único critério estabelecido era que o aluno deveria estar regularmente matriculado na universidade e frequentando ou já ter frequentado disciplinas. Foram entrevistados 30 alunos com deficiência.

Dos alunos entrevistados, 17 eram do gênero masculino e 13 feminino. A faixa etária ficou assim distribuída: - De 20 a 25 anos: 13 alunos; - De 26 a 30 anos: 6 alunos; - De 31 a 35 anos: 4 alunos; - De 36 a 40 anos: 3 alunos e, - Mais de 40 anos: 4 alunos.

Os tipos de deficiência foram: deficiência visual (15 alunos, sendo 12 com cegueira e 3 com baixa visão), deficiência física (11 alunos, sendo 5 com paralisia cerebral, 2 com paraplegia, 1 com degeneração no cerebelo, 1 com má formação congênita, 1 com osteogênese imperfecta e 1 com lesão cirúrgica), deficiência auditiva (3 alunos com surdez) e deficiência intelectual (1 aluno).

Os cursos mais frequentados foram Pedagogia (8 alunos) e Psicologia (4 alunos).

Para evitar identificação os nomes dos alunos serão substituídos por números (aluno 1, aluno 2, assim por diante até 30). Em nenhum momento será estabelecida relação entre essa identificação numérica e a universidade ou curso que este frequenta.

Na presente pesquisa duas estratégias de análise foram usadas: a *Descrição* e a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977).

Das 13 universidades pesquisadas 6 são federais (46,1%), 4 estaduais (30,8%) e 3 municipais (23,1%). Segundo pesquisa realizada no *Cadastro das Instituições de Ensino Superior* em 2007, (BRASIL, 2008) havia 96 universidades públicas, 55 federais (57,3%), 35 estaduais (36,5%) e 6 municipais (6,2%). Assim, das universidades federais brasileiras, 10,9% participaram da pesquisa, das estaduais foram 11,4% e das municipais 50%.

Quanto ao número de alunos com deficiência temos que a USP é a universidade que mais tem alunos com deficiência (135), seguida da UNESC (121) (TABELA 03). Infelizmente não obtivemos os dados da UFRJ que de acordo com o Censo da Educação Superior em 2007 (BRASIL, 2009) era a universidade que mais tinha alunos com deficiência. Também não obtivemos os números da UEMG, UnB e da UFS.

Tabela 03. Número de alunos com deficiência nas universidades pesquisadas

	Deficiência Física	Deficiência auditiva	Baixa Visão	Outras	Cegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Mental	Surdez	Surdo cegueira	TOTAL
USP	53	23	24	0	1	18	14	2	0	135
UNESC	63	13	34	7	1	0	3	0	0	121
UFPR	32	9		25	28	2	0	0	0	96
UFPB	28	15	13	9	11	0	0	1	0	77
UDESC	16	4	1	19	3	0	0	0	0	43
UNISUL	22	7	3	0	0	0	1	3	0	36
UFRN	19	5	3	0	4	0	2	0	0	33
UERN	17	2	5	0	3	3	0	3	0	33
FURB	18	8	2	0	0	0	0	2	0	30
UFS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UEMG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UFRJ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
UnB	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TOTAL	268	86	85	60	51	23	20	11	0	604

0 alunos
1 a 10 alunos
11 a 20 alunos

21 a 30 alunos
Mais de 30 alunos
X Não responderam

⁹⁷ Nos dados enviados pela UFPR no número 28 constam os alunos com cegueira e baixa visão.

Dos tipos de deficiência a deficiência física é a mais presente nas IES pesquisadas (268), seguida da deficiência visual (85 - baixa visão e 51 cegueira) e da deficiência auditiva (86 deficiência auditiva e 11 surdez). Nas universidades pesquisadas não encontramos nenhum aluno com surdocegueira.

Quanto a presença de alunos com deficiência nos cursos de graduação das universidades pesquisadas temos que em 91% dos cursos da UNESC há presença desses alunos, na USP em 80% das unidades de ensino há alunos com deficiência. Já a UDESC, USP, UERN, UNESC, UNISUL, UFPR, UFRN e FURB responderam ao questionamento de como é feita a identificação dos alunos com deficiência. Essas oito universidades utilizam mais de uma forma de identificação, as mais comuns são:

- No ato da matrícula (USP, UNESC, UNISUL, UFPR e FURB);
- Durante a inscrição no processo seletivo (USP, UERN, UFPR e UFRN);
- Procura no serviço de apoio (UERN, UFRN e FURB);
- Contato com as coordenações de cursos (UNISUL e UFPR).

A UERN também utiliza a identificação informal (corredores e conversas) e correspondência para faculdades e departamentos. A UNESC faz identificação, também, durante a seleção de bolsas. A UFPR utiliza os dados do censo universitário que todos os alunos da instituição preenchem. Na UDESC cada Centro de Ensino tem autonomia para fazer a identificação dos alunos com deficiência como melhor convier.

Se compararmos os dados obtidos com o censo de 2007 (BRASIL, 2009) e os dados da pesquisa (2009) podemos perceber uma diferença/evolução do número de alunos com deficiência nos anos de 2007 e 2009.

Tabela 04. Número de alunos com deficiência nas universidades pesquisadas (2007 e 2009).⁹⁸

	2007 (Dados do Censo)	2009 (Dados da pesquisa)	%
USP	37	135	264
UFPR	39	96	146
UDESC	22	43	95
UNESC	85	121	42
UFPB	46	77	40
FURB	22	30	26
UERN	26	33	21
UFRN	32	33	3
UNISUL	40	36	-10
UFRJ	290	X	X
UnB	50	X	X
UFS	20	X	X
UEMG	31	X	X

⁹⁸ A resposta da USP não foi por curso e sim por unidade de ensino.

⁹⁹ Os dados de 2007 são baseados no Censo da Educação Superior de 2007 (BRASIL, 2009) e os dados de 2009 são os números encontrados nessa pesquisa. O X indica que a universidade não devolveu o questionário ou deixou a questão em branco.

Das universidades pesquisadas, somente a UNISUL teve diminuição dos números apresentados, essa diferença pode ser devido ao fato de que os números (de 2009) fornecidos pela UNISUL representam apenas a realidade de um dos campi da universidade (Tubarão).

A USP (264%), a UFPR (146%) e a UDESC (95%) foram as universidades que tiveram um aumento mais significativo. Talvez esse crescimento seja atribuído as políticas que essas universidades vêm desenvolvendo em prol dos alunos com deficiência, lembrando que as três universidades têm serviços de apoio ao aluno.

Apesar de a porcentagem de aumento não ter sido destacada acima, a UNESC (42% de aumento) merece ênfase quanto ao número de alunos, pois já em 2007 tinha um número elevado (85) em relação às outras universidades do país.

Mesmo com essa evolução o número de matrícula de alunos com deficiência no ensino superior continua muito baixo, observando a porcentagem entre o total de alunos e o número de alunos com deficiência essa informação fica evidenciada.

Entre as IES (públicas e privadas) havia 6.460 alunos com deficiência matriculados de um total de 4.880.381 alunos (BRASIL, 2009a). Isso representava 0,13% de alunos com deficiência, os mesmos apresentados por SANTOS (2006) referente ao Censo de 2003, o que representa que proporcionalmente não houve evolução de 2003 a 2007.

O que se verifica é que a maior parte das matrículas, cerca de 3,7 milhões (74,6%), pertencem às instituições privadas. A proporção de alunos com deficiência é 0,14% nas IES privadas e 0,10% nas públicas.

Se considerarmos os números do Censo de 2007, referente às **universidades** públicas, a exclusão nesse tipo de instituição fica comprovada.

Vejamos: em 2007 havia 1.082.684 alunos matriculados em cursos de graduação presenciais e 369.766 em cursos de graduação a distância (total de 1.452.450 alunos). Desses, apenas 1.136 têm algum tipo de deficiência, 0,07% do total de alunos em universidades públicas (BRASIL, 2007).

Ainda, se tomarmos a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que indica que cerca de 14,5% da população brasileira apresenta alguma deficiência, esse número (0,07% de alunos matriculados) parece ainda mais baixo.

Em sua pesquisa BANDINI, *et al* (2001) também observaram “*que o número de portadores de necessidades especiais ingressantes nas universidades é pouco representativo em relação ao percentual destes na população mundial.*” (p. 639)

Esses números apresentam um ligeiro aumento nas universidades pesquisadas, encontramos a porcentagem total de 0,39%. Entre as universidades que responderam essas duas variáveis, a universidade que tem a maior porcentagem é a UFPR com 1,32% e a com menor é a UFRN com 0,11%.

FERRARI e SEKKEL (2007) colocam que ao longo do século XX houve um sucateamento da escola pública de ensino fundamental, e com a manutenção dos concursos vestibulares, com característica elitista, na maioria das universidades, resultou que “*somente os alunos que tivessem oportunidade de cursar boas escolas conseguissem uma vaga na educação superior pública*” (p. 640).

Este elitismo do ensino superior no Brasil deu espaço para a emergência de discussões sobre as *Ações Afirmativas*, um tipo de política pública voltada para oferecer

vantagens compensatórias a grupos historicamente discriminados e excluídos, como pessoas afrodescendentes, pessoas socialmente carentes, pessoas com deficiência, indígenas.

Assim, as ações afirmativas *“visam cumprir uma finalidade pública e decisiva para o projeto democrático, que é a igualdade de direitos, apesar da diversidade e da pluralidade social.”* (FALCÃO, ROCHA, COUTO JUNIOR e GLAT, 2008)

Atualmente inúmeras políticas de ações afirmativas vêm sendo discutidas e implementadas no Brasil, com certeza a mais polêmica e recorrente seja a de reserva de vagas (WEISSKOFF, 2008). As discussões sobre a questão de reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas brasileiras vêm gradativamente sendo ampliadas.

No processo seletivo de 2009, das universidades pesquisadas, somente 02 possuíam reserva de vagas para pessoas com deficiência (UEMG e UFPR) e duas responderam que estavam em processo de implantação para o próximo processo seletivo (UFS e UDESC).

Para além do estabelecimento de reserva de vagas nas IES é preciso dar condições a essas pessoas de permanecer nas instituições e isso requer ações e serviços implementados com o objetivo de garantir a permanência desses estudantes nas instituições, obtendo sucesso acadêmico.

Os processos seletivos usados para ingresso nas IES brasileiras têm como objetivo selecionar, eleger, e são, por concepção, processos excludentes para as pessoas com deficiência. Acrescentam-se ainda as dificuldades decorrentes de sua condição.

Assim, é necessário promover processos seletivos adaptados para o ingresso das pessoas com deficiência nas IES. Conforme enfatizam MICHELS e DELLECAVE (2005): *“O vestibular para as pessoas com necessidades especiais deve ser adaptado, oferecendo condições adequadas para a realização da prova”* (p. 475).

Há inúmeras adequações que precisam ser feitas, de acordo com a natureza específica de cada necessidade especial, dentre elas destacamos:

- Deficiência auditiva: tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, provas em LIBRAS e flexibilização na correção das provas escritas.
- Deficiência física: salas especiais (ou de fácil acesso) e espaços físicos e mobiliários acessíveis.
- Deficiência visual: provas com fonte ampliada, lupas, provas em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum, máquina de datilografia Braille e computador com sintetizador (DOS VOX ou outro software leitor de tela).

Ampliação do tempo de realização das provas, auxílio de escribas para transcrição das respostas (assistência de fiscal) e orientações específicas aos coordenadores e fiscais das provas podem ser utilizadas por pessoas com diferentes deficiências.

O questionário para o coordenador do processo seletivo foi respondido por nove (UEMG, UFRJ, UERN, UFS, FURB, UDESC, UNISUL, UNESC e UFPR) das 13 universidades.

Espaços físicos e mobiliários acessíveis; ledores; orientações específicas aos coordenadores e fiscais das provas; provas com fonte ampliada e salas especiais (ou de fácil acesso) foram citados pelas 8 universidades que responderam a essa questão (A UEMG não respondeu). Provas em Braille e tradutor e intérprete de língua de

sinais/língua portuguesa foram citadas por 7 universidades.

Nos questionários para a comissão do processo seletivo somente a UERN e UFPR indicaram que os serviços de apoio participam das comissões quanto às decisões das condições especiais oferecidas aos alunos. Na UERN, o Departamento de Apoio à Inclusão (DAIn) “*participa do período de inscrição, participa do treinamento dos fiscais*” (coordenação do processo seletivo). O Departamento faz reunião para treinamento dos fiscais antes do vestibular e elaborou orientações para os ledores, escribas e intérpretes (DAIn, 2009).

Ainda sobre as condições especiais durante o processo seletivo, os alunos participantes da pesquisa solicitaram as seguintes condições em seus processos seletivos de ingresso:

Dos 15 alunos com deficiência visual (12 com cegueira e 3 com baixa visão) 10 pediram ledores, 8 pediram provas em Braille, 6 pediram tempo adicional, 1 pediu prova ampliada e 1 não se aplica¹⁰⁰. Lembrando que os alunos podem fazer mais de uma solicitação.

Os alunos com deficiência física: 3 não solicitaram condições especiais, 2 pediram somente mobiliário adaptado, 2 pediram somente sala de fácil acesso, 1 pediu mobiliário adaptado e sala de fácil acesso, 2 alunos participaram de Processo Seletivo Especial (avaliação do histórico escolar do ensino médio) então não foi necessário condição especial e 1 aluno fez vestibular antes do acidente que o deixou com deficiência física.

Os três alunos com surdez pediram intérprete.

Os alunos 13, 14 e 30 colocam que é preciso melhorar a qualidade do material em Braille fornecido durante o processo seletivo, principalmente nas disciplinas de matemática, física e química:

“Às vezes as provas não são batidas corretamente, sempre deixam alguma coisa, algo a desejar.” (aluno 14).

“Só que tem algumas coisas que deixam a desejar, que tem que se trabalhar muito com relação a produção de material. Por exemplo, questões que exigem muito desenho que não existe forma de adaptação pro Braille, eu acho que eles deveriam adaptar ou substituir por outras questões como é feito no ENEN, coisa que infelizmente não é feito nas universidades, e uma coisa que a questão de produção de material que nem no meu caso, eles poderiam procurar lugar que tenham melhor qualidade, não citando nomes, mas por exemplo, as cadeias carbônicas, química, que existem certos modelos que dão prá se fazer representação, nem sempre certas instituições que fazem a produção desse material tem esse conhecimento. Por exemplo, eu lembro da redação que tinha uma charge, a minha sorte que eu tive ledor.” (aluno 30).

¹⁰⁰ Não fez vestibular, e sim Processo Seletivo Especial (avaliação do histórico escolar do ensino médio).

Alguns participantes da pesquisa de FERREIRA (2010) também relataram a dificuldade na identificação das figuras, corroborando a afirmação de que é necessário melhorar a qualidade dos materiais produzidos para os estudantes com deficiência visual para o processo seletivo.

Outro ponto mencionado nesse trecho do aluno 30 é referente a adequação dos conteúdos: conteúdos e desenhos que não podem ser passadas para o Braille, pensando em acessibilidade pedagógica nos processos seletivos, pensando que podem haver candidatos com deficiência visual questões desse tipo podiam ser adaptadas ou substituídas como sugere o aluno.

O aluno 17 relata que solicitou prova em Braille e ledor, porém a instituição indeferiu a solicitação do ledor, fornecendo apenas material em Braille. Segundo relato do aluno, a justificativa da instituição era que se a prova era em Braille não era necessário ledor:

“Veio a prova em Braille, mas como o material em Braille ele é muito extenso, vieram praticamente dois livros: um era a tabela periódica, (...) e outro a prova, (...) os textos de literatura, por exemplo, textos grandes, então eu perdi muito tempo e não consegui concluir a prova no horário previsto.” (aluno 17).

Sabemos que o material transcrito em Braille fica extenso e deve ser lido caractere por caractere, tornando-se cansativo e desgastante para o aluno. O auxílio de um ledor é justamente nesse sentido, conforme relata o aluno 16:

“A gente tem ledores a disposição, quem tiver alguma dificuldade em Braille, quem quiser adiantar alguma coisa da leitura mais rápida, (...) tem essas pessoas prá nos auxiliar no dia da prova.” (aluno 16).

Sete universidades têm os documentos (edital e/ou manual do candidato) com informações claras e objetivas para os candidatos com deficiência, são elas: UFRJ, UDESC, UERN, UNESC, UNISUL, FURB e UnB.

Um exemplo da importância da clareza é expresso nos relatos dos alunos 4, 25 e 28. O aluno 4 realizou três vestibulares e conta que na inscrição algumas medidas passaram despercebidas, assim deixou de solicitar condições especiais. Esse aluno frequenta uma das seis universidades (UFPR, USP, UEMG, UFPB, UFS e UFRN) que não identificam as condições especiais que oferecem no edital e/ou manual do candidato:

(...) na primeira vez, como era novo, então algumas medidas passou despercebidas né? Algumas medidas foram despercebidas, então o que aconteceu, eu fiz o primeiro e percebi que a prova totalmente em Braille não dá pra acompanhar. (...) No segundo eu já pedi as provas em Braille, mas também um ledor, e eu pedi tempo (30 minutos)¹⁰¹, mas não deu. (...) Então aí no terceiro eu pedi uma hora e eles

¹⁰¹ Informação nossa.

concederam uma hora, o ledor e eles concederam o ledor e a prova também uma parte em Braille (aluno 4).

Nos relatos dos alunos 25 e 28 fica evidente que houve falta de informações quanto à possibilidade de solicitar condições especiais; eles relatam a questão do tempo para a realização da prova. O aluno 25 conta que fez a prova em Braille e:

“Não sabia naquela época que podia solicitar o tempo adicional, mas graças a Deus eu consegui terminar (...), mas se eu tivesse solicitado teria sido melhor, porque tu fica mais tranquila.” (aluno 25).

E o aluno 28 relata que:

“O único problema é pouco tempo, porque fazer 80 questões dá 3 minutos por questão ainda lido fica mais complicado.” (aluno 28). Esse aluno conta que não sabia que poderia solicitar tempo adicional.”

Os editais e manuais de candidato dos processos seletivos são o primeiro contato oficial do candidato com a IES, é através desses documentos que o candidato organiza seu processo seletivo, daí a importância da clareza desses documentos. Também, esses documentos passam a imagem da universidade, podem representar como os alunos serão recebidos, se eles são bem-vindos ou não.

Quanto ao número de alunos que prestaram o último processo seletivo nas universidades pesquisadas, das oito universidades que responderam temos que foram inscritos 170.918 candidatos; desses, 302 (0, 17%) tinham algum tipo de deficiência (UERN, UFRJ e UFPR acrescentaram outras necessidades aos dados fornecidos) concorrendo a 23.875 vagas (TABELA 05).

Tabela 05. Dados do último processo seletivo

Dados do Processo seletivo						
	Número total de candidatos	Número de vagas ofertadas	Quantos candidatos com deficiência se inscreveram no último processo seletivo?	Dos candidatos inscritos que declararam ter deficiência, quantos compareceram as provas?	Dos que realizaram as provas, quantos foram aprovados?	Dos aprovados, quantos se matricularam?
UFMG	8.765	1.880	22	18	X	X
FURB	1.112 (só Blumenau)	584	1	1	1	X
UFS	37.000	4.455	X	13	4	2
UERN	22.764	2.220	35 (1 com transtorno bipolar e 2 com esquizofrenia)	34	6	6
UFRJ	51.926	7.682	177 (sendo 68 com transtornos globais do desenvolvimento (autismo ou psicoses))	121	14	14
UDESC	6.019	1.185	5 (sendo 1 com dislexia e outro com Hiperidrose palmar)	4	0	0
UNESC	1.373	665	1	1	1	1
UFPR	41.959	5.204	61 (3 com Dislexia e 1 com Hipoglicemia)	58	14	14
TOTAL	170.918	23.875	302	250	40	37

Dos 302 candidatos com deficiência 40 foram aprovados, o que representa 13,24% de aprovação. Essa porcentagem não difere muito da relação entre o número total de candidatos inscritos e o número de vagas ofertadas, 13,97%.

O que representa que no último processo seletivo das universidades pesquisadas o número de candidatos com deficiência aprovados tem praticamente o mesmo número de candidatos sem deficiência, isso pode ser atribuído as ações que vêm sendo implementadas nessas universidades com vistas ao ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior.

Cabe lembrar que esses dados são referentes às universidades que mais têm alunos com deficiência matriculados, há universidades de grande porte que no Censo (2007) não aparecem como tendo alunos com deficiência matriculados.

Das universidades pesquisadas:

- 09 têm serviço específico de apoio ao aluno com deficiência (TABELA 06);
- 03 universidades têm apoio ao aluno, mas não específico (duas são programas dentro do apoio ao aluno e outra é um grupo de pesquisa que desenvolve ações (pesquisa e extensão) para acesso de alunos com deficiência);
- Uma universidade não possui serviços institucionalizados (na UEMG cada unidade busca prover as necessidades dos alunos).

Tabela 6. Serviços de apoio aos alunos.

	Tem serviço de apoio ao aluno?	Nome do serviço
UFPB	Sim	Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais e Núcleo de Educação Especial - NEDESP
UDESC	Sim	Comitê de Articulação das Ações de Inclusão e Laboratório de Educação Inclusiva no CEAD
UNISUL	Sim	Programa de Promoção da Acessibilidade
UFRN	Sim	Núcleo de Apoio e Orientação ao Acesso e Permanência de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
UERN	Sim	Departamento de Apoio à Inclusão
UFRJ	Sim	Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade
USP	Sim	USP Legal
UnB	Sim	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
UFPR	Sim	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
UNESC	Não específico	Programa de Políticas Inclusivas dentro da Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante
FURB	Não específico	Ações dentro da Coordenação de Apoio ao Estudante
UFS	Não específico	Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência
UEMG	Não possui serviços institucionalizados	Cada unidade busca prover as necessidades dos alunos

A estruturação desses serviços dentro das instituições varia bastante, vão desde Comitês até Departamentos.

Os comitês da UFPB e da UDESC atuam como grupos de trabalho que se reúnem para discutir as políticas a serem implementadas, nessas duas instituições há unidades que proveem serviço de apoio ao aluno. Na UFPB chama-se Núcleo de Educação Especial (NEDESP) da Faculdade de Educação e na UDESC é denominado de Laboratório de Educação Inclusiva (LEDi), vinculado ao Centro de Educação a Distância.

Na UNISUL, UFRN, UERN, UnB e UFPR são prestados serviços de apoio ao aluno. Os principais serviços citados pelos alunos são o preparo e adaptação de materiais para os alunos com deficiência visual e a adequação do espaço físico. Na UNISUL, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido pelo PPA.

Os programas da UFRJ e USP visam desenvolver e implementar políticas voltadas à inclusão. Na FURB, não há serviço específico aos alunos com deficiência, o acolhimento se dá no Apoio ao Aluno, alguns atendimentos que são realizados: programas de bolsas, atendimento psicossocial, serviço social e acompanhamento dos alunos com deficiência. Na UNESC há um programa de ações dentro da Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante, onde a ação que tem mais impacto, segundo os alunos, é quanto a concessão de bolsas de estudo.

Na UFS as ações fazem parte de um grupo de pesquisa que desenvolvem inúmeras atividades, destacando a realização de pesquisas e cursos para alunos, técnicos e professores da universidade sobre as especificidades das diferentes deficiências.

Na UEMG não há serviços institucionalizados, mas enquanto estivemos na universidade tivemos conhecimento de três ações de apoio: na Faculdade de Educação encontramos um laboratório que digitaliza os textos para alunos cegos; na Escola de Design há intérprete de LIBRAS no quadro efetivo de professores e na Escola de Música existe o Núcleo de Produção de Materiais em Braille - Sala Braille responsável por, entre outras atividades, transcrever os textos e as partituras para Braille.

Quanto à localização dos serviços, geralmente é pensada num local onde haja circulação dos estudantes, como bibliotecas ou prédios de aulas.

Dois serviços são vinculados diretamente a reitoria (UFRN e FURB): o programa da UnB é vinculado a vice-reitoria e os serviços da UFPB, UDESC, UNISUL, UERN, UFRJ, USP, UFPR e UNESC são vinculados a Pró-reitorias ou órgão que exerça essa função.

O atendimento aos alunos (não específico aos alunos com deficiência) da FURB é o mais antigo. Segundo dados da entrevista tem mais de 30 anos de atuação junto a comunidade acadêmica. O PPNE da UnB é o núcleo de atendimento específico mais antigo em atividade, os demais datam dos anos 2000. Apenas três serviços têm recursos próprios já destinados no orçamento da instituição para atendimento de pessoas com deficiência (UNISUL, UERN e UFPR).

O Programa Incluir do MEC serviu de base para a criação de muitos serviços de apoio aos alunos. Dentre as universidades pesquisadas, esse Programa financiou projetos na UFRJ, UFPR, UFPB, UFRN, UnB, UFS e UERN. Em pelo menos três delas os serviços de apoio ao aluno foram criados a partir desse Programa (UFRJ, UFPB e UFRN), lembrando que o programa, até 2008, só financiava IFES.

Equipamento para ampliação da fonte de textos para atendimento a alunos com baixa visão ou visão subnormal (Software de ampliação de tela) é o recurso mais comum presente nas universidades, 91,6 % das universidades possuem esse recurso.

Quatro recursos são comuns a dez (83,3%) dessas universidades: computador com sintetizador (DOS VOX ou outro software leitor de tela), gravador de voz, impressora Braille e o scanner acoplado ao computador. Todos são recursos utilizados por alunos com deficiência visual.

Apenas 7 (58,3%) universidades têm intérprete de LIBRAS (efetivo, temporário

e/ou estagiário): UNISUL, UnB, UFPR, UFRN, UERN, UFRJ e FURB. Também foi perguntado, ainda, sobre outro recurso que poderia ser utilizado para a permanência dos alunos surdos na universidade, a flexibilização na correção das avaliações escritas e/ou trabalhos valorizando o conteúdo, o aspecto semântico. FURB, UERN, UFPR, UNESC, UNISUL e UFRN dispõem desse serviço.

A UERN é a universidade que mais oferta a disciplina de LIBRAS. 51% dos seus cursos têm como disciplina obrigatória. Na UFRN há apenas 2 (3%) cursos com essa disciplina curricular obrigatória. UNISUL e UFS colocam que é ofertada em todas as licenciaturas, mas não mencionam quantos cursos de licenciatura a instituição oferta (UFS oferta também no curso de fonoaudiologia).

A UNESC tem uma legislação própria que dispõe sobre a flexibilização na correção das avaliações e está regulamentada na *resolução nº 01/2007*, da Câmara de Ensino de Graduação. A resolução: “1º - Aprovar o texto indicativo para o tratamento da escrita da pessoa surda na UNESC” e “Art. 2º - O texto servirá como parâmetro para os docentes que possuam acadêmicos surdos em sala de aula, mediarem adequadamente as correções das avaliações e trabalhos escolares”. Anexo a essa resolução encontra-se um texto intitulado “Escrita da Pessoa Surda” que se propõe “a esclarecer uma dúvida que permeia o ambiente educacional, mais precisamente na avaliação de textos produzidos por pessoas surdas, cuja escrita em português se apresenta de forma distinta da usual” (UNESC, 2007, p. 01).

Para concluir, iremos destacar alguns diferenciais encontrados nas universidades pesquisadas:

- O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na UNISUL.
- A estrutura e a organização do Departamento de Apoio à Inclusão da UERN e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR.
- As modificações realizadas na biblioteca da UERN.
- O Guia USP Acessível.
- A legislação institucional da UNESC.
- O crescimento no número de matrícula de alunos com deficiência nas universidades: UNESC, UFPB, UFRN, UERN, UDESC e FURB.
- O Manual do Candidato da UFRJ, UDESC, UERN, UNESC, UNISUL, FURB e UnB, informativos e claros.

Esses diferenciais são alguns dos facilitadores da permanência encontrados nas universidades, são algumas das ações que colaboram com o êxito acadêmico dos alunos com deficiência. O que podemos observar é que as universidades vêm desenvolvendo ações nesse sentido, porém ainda insuficientes.

Nas narrativas dos alunos, aparecem informações que permitem dizer que os participantes dessa pesquisa são pessoas que demonstram capacidade de transpor barreiras e superar inúmeros limites; são pessoas que demonstram disposição para superar suas dificuldades, almejando o reconhecimento de seus méritos, buscando ocupar um lugar que lhes é de direito, conquistado com muito esforço e mérito pessoal.

Destacando que, mesmo o número de matrículas sendo ainda baixo, as universidades pesquisadas representam um diferencial em termos de matrícula de alunos com deficiência. Esse fato pode ser constatado com o percentual de alunos com

deficiência: nas universidades brasileiras é 0,07% e nas universidades pesquisadas é 0,39% (destaque para UFPR - 1,32%, e UNESC - 1,21%), o que representa 560% a mais.

Diferente do que podemos observar nesse estudo onde todas as universidades pesquisadas têm algum tipo de serviço de apoio aos alunos com deficiência, concordamos com Manzini (2008) quando afirma que *“a falta de uma cultura de acessibilidade também permeia o ensino de alunos com deficiência na universidade, que, na maioria das vezes, não conta com um sistema de identificação e atendimento às necessidades desses alunos”* (p. 287). Constatamos esse fato através, não só das observações às universidades, mas, principalmente, dos relatos de outras pesquisas e do referencial teórico: há um enorme descaso por parte de algumas universidades ao “identificar” os alunos com deficiência, conseqüentemente no preenchimento desses dados, nas pesquisas e/ou levantamentos oficiais, esse fato leva a falta de “cuidado” e ações ineficazes.

Podemos verificar também a qualidade e a quantidade de ordenamentos jurídicos que corroboram a educação das pessoas com deficiência, também no ensino superior. Porém o que observamos na pesquisa é que a maioria dessas leis não são colocadas em prática.

Isso fica constatado nos relatos dos alunos que demonstram haver uma lacuna entre a realidade vivenciada no contexto acadêmico e as determinações estabelecidas pelos dispositivos legais, principalmente quando os alunos citam as barreiras ainda encontradas no ensino superior, tais como:

- As barreiras arquitetônicas: a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, objetos colocados sem sinalização adequada, telefones públicos mal colocados, ausência de sinalização, de referências e de mapas táteis.
- As barreiras Comunicacionais: falta de informações e intérpretes. Algumas barreiras pedagógicas citadas são: práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, problemas na atuação de intérprete, falta de intérprete de LIBRAS, falta de livros adaptados.
- As barreiras atitudinais mais citadas pelos alunos são em relação às atitudes dos professores em sala de aula, o relacionamento com os colegas, o desrespeito as vagas reservadas nos estacionamentos para pessoas com deficiência, o estacionamento em frente as rampas e obstáculos nas calçadas e caminhos. Esses dados mostrados reforçam a importância do cumprimento da legislação e a necessidade de políticas públicas institucionais.

Uma educação superior que prime pela presença de todos os alunos na universidade, carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas.

Espera-se que as discussões aqui propostas possam colaborar com a área e também que indique alternativas viáveis para melhorar o cotidiano dos alunos com deficiência no ensino superior brasileiro. Assim, espera-se, por intermédio da divulgação dos resultados dessa pesquisa a possibilidade da implementação de ações que contribuam para a permanência, buscando influir, principalmente, mediante a sensibilização das autoridades competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. e CASTRO, S. F. de. As instituições de ensino superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. e MELO, F. R. L. V. de. (orgs.). *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros Contextos*. Natal: Edufrn, 2009. p. 65 - 80.

BANDINI, C. S. M., ROCHA, F. dos S., FREITAS, F. L., ALMEIDA, M. A. e SÁ, A. L. R. de. O acesso e permanência do aluno especial na Universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001, p. 631 – 641.

BARDIN, L.. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. *Programa Incluir*, edital nº 3, de 26 de Abril de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível na internet via WWW URL: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>> Capturado em 22/07/2007, às 21:16.

BRASIL, Ministério da Educação/ Gabinete do Ministro. *Aviso Circular nº 277*. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível na internet via WWW URL: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Capturado em 15/07/2007, às 20:22.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Cadastro das Instituições de Ensino Superior*. Brasília: MEC, 2008. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst.stm>> Capturado em 26/05/2008, às 12:12.

BRASIL, Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: SF, 1988. Disponível na internet via WWW URL: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>> Capturado em 12/03/2005, às 21:15.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: PR, 2005. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Capturado em 12/07/2007, às 01:52.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto Nº 3.956*, de 08 de outubro de 2001, promulga Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: PR, 2001. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Capturado em 12/07/2007, às 02:12.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto Nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Brasília: PR, 2008. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm>.

Capturado em 23/07/2010, às 16:02.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Presidência da República. *Lei Nº 10.436*. Promulgada em 24 de abril de 2002. Brasília: PR, 2002. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Capturado em 12/07/2007, às 01:15.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto Nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: PR, 1999. Disponível na internet via WWW URL: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>>. Capturado em 12/07/2007, às 01:33.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/CNEDH, 2007.

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Federal nº 3.284/2003*. Brasília: MEC, 2003. Disponível na internet via WWW URL: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=1015> Capturado em 15/07/2007, às 23:47.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior de 2007: alunos portadores de necessidades especiais: Dados Estatísticos por cursos de graduação presenciais, por Instituição da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2007. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sabrinafcastro@gmail.com> de <dora@inep.gov.br> em 30 abr. 2009, às 15:58.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2007*. Brasília: MEC/INEP, 2009a.

BEAUD, S. e WEBER, F.. *Guia para a Pesquisa de Campo: Produzir e Analisar dados Etnográficos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

CASTRO, S. F. de, ALMEIDA, M. A.. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de São Carlos. In: *IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial* (Gramado/RS), 2008a. Marília - SP: Editora da ABPEE, 2008a.p. 1-10.

DAIn, Departamento de Apoio à Inclusão. *Orientações para Ledores do PSV/2009*. Mossoró: UERN/DAIn, 2009.

FALCÃO, F. D. C., ROCHA, P. C. da, COUTO JUNIOR, D. R. e GLAT, R.. Educação Inclusiva na UERJ: O Ingresso de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no

Ensino Superior - Uma Prática em Construção. In: ALMEIDA, M. A., MENDES, E. G. e HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 212 - 219.

FERRARI, M. A. L. D. e SEKKEL, M. C.. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*. v. 27, n. 4. São Paulo, 2007, p. 636 - 647.

FERREIRA, L. R. C.. *Experiências vivenciadas por alunos com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia-MG*. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MICHELS, L. R. F. e DELLECAVE, M. do R.. O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na Universidade. In: *Contrapontos*. vol. 5. n 2. Itajaí, 2005. p. 469 – 483.

SANTOS, G. C. S.. População com Deficiência na Educação Superior: Panorâmica de uma Realidade. In: VALDÉS, M. T. M.. *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 89 - 109.

UNESC, Câmara de Ensino de Graduação. *Resolução nº 01/2007*, de 28 de junho de 2007. Criciúma: UNESC, 2007.

WEISSKOPF, T.. A experiência da Índia com Ação Afirmativa na Seleção para o Ensino Superior. In: ZONINSEIN, J. e FERES JÚNIOR, J. (orgs.) *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 35 - 60.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: as experiências das Universidades Mineiras

Débora Felício Faria¹⁰²
Nivânia Maria de Melo Reis¹⁰³
Allan Damasceno¹⁰⁴

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação do preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas.

Segundo Costa (2005, p.21):

No início do século XXI, observa-se que a atual ordem mundial e o padrão dominante de desenvolvimento têm apontado para determinadas tendências, como o processo de globalização econômica, política e cultural, que supostamente estreita as fronteiras entre os países, os avanços tecnológicos que envolvem a automação, a racionalização e a terceirização da produção de serviços, o monopólio do conhecimento científico e tecnológico por alguns centros de decisão mundial, dentre outras.

Subsequente a essa atual 'ordem', observa-se um arranjo social como consequência ao processo de desenvolvimento tecnológico. Se por um lado identificamos os que têm acesso às mais diversas formas de pertencimento na sociedade (emprego, saúde, educação, bens de consumo, dentre outras), por outro temos as vítimas históricas dos processos exclusivos, os trabalhadores desempregados, os miseráveis, os marginais, os excluídos, ou seja, vítimas das antigas formas metamórficas de discriminação e segregação social.

Na obra 'Dialética do Esclarecimento', Horkheimer & Adorno (1985, p.114-115), criticam a civilização técnica e a lógica cultural do sistema capitalista, denominadas por

¹⁰²Psicóloga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial e Mestre em Educação. Atuou na Coordenação de Educação Especial no município de São Gonçalo/RJ. Professora assistente de educação inclusiva da Universidade Federal de Alfenas.

¹⁰³ Terapeuta Ocupacional, Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação. Professora assistente III da PUC Minas nas áreas de pedagogia com ênfase em NEE e comunicação assistiva e coordenadora da área de limitações locomotoras do NAI PUC Minas.

¹⁰⁴Orientador Educacional e Supervisor Escolar, Especialista em Educação Especial. Doutor em Educação. Membro da Red de Investigadores de Inclusión Educativa y Social, com sede na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

eles de indústria cultural¹⁰⁵, que fundamentam sua finalidade apenas no progresso técnico. Pois:

Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural [...] Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. [...] O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.

Essa exclusiva finalidade da sociedade de mercado é que geraria a barbárie moderna exemplificada em fenômenos como o fascismo e o nazismo, ou seja, os mecanismos de exclusão social seriam consequência das atitudes autoritárias de domínio de determinados indivíduos/grupos sobre outros.

Nesse sentido, a lógica fundante da indústria cultural é a própria lógica da burguesia industrial, o que provocou mudanças na estrutura social e, por conseguinte, nas relações humanas.

Ao nos debruçarmos na análise minuciosa sobre as relações humanas, é importante refletir sobre as atuais 'formas' assumidas em função dos contextos em que se dão. Assim, pensar sobre as formas de interação e pensamento sob a lógica capitalista burguesa significa pensar sobre as estratégias de alienação impostas por esse sistema nas suas condições de vida, impelindo o homem a um estado de heteronomia. Portanto, considerando a conjuntura apresentada, a crítica às maneiras atuais de ser e viver na sociedade permeada pelos valores da indústria cultural está atrelada à crítica em relação à forma de organização social vigente que imputa indiscriminadamente novas 'formas de ser e estar no mundo'.

É nesse contexto de discussão que devemos entender a crítica à educação e as Instituições de Ensino Superior. Pensar a Universidade alienada do contexto que age e produz subjetividades na lógica cultural do sistema capitalista, significa descaracterizar a sua identidade que se apresenta nesse cenário.

Neste sentido, este estudo propõe a reflexão crítica sobre a concepção de educação possível no atual estágio civilizatório, analisando o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais em Universidades Federais do estado de Minas Gerais, realizando análises que propõem não só revelar o cenário *in loco* encontrado pela pesquisa, como apontar as causas da segregação ainda presentes no contexto do ensino superior público brasileiro, com vistas a superação de tais obstáculos/impedimentos, visto que eliminadas as causas se eliminam suas consequências.

¹⁰⁵ No ensaio *Sociedade*, de 1979, Adorno afirma sobre a indústria cultural, que "Automaticamente e de maneira planejada os sujeitos são impedidos de se saberem como sujeitos. A indústria cultural surgiu a partir da tendência de valorização do capital. Ela se desenvolveu sob a lei de mercado, sob a obrigação de se adequar aos consumidores, mas então operou uma inflexão, convertendo-se na instância que fixa e fortalece as consciências em suas formas existentes".

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE TENSÕES, CONTRADIÇÕES E PROPOSIÇÕES.

As condições objetivas de nossa cultura contemporânea geram e nutrem a competitividade, pois residem aí as possibilidades de sobrevivência e de progresso do sistema a que estamos submetidos (OLIVEIRA, 2009). Como destaca Konder (1997, p.81):

(...) a 'racionalização' utilitária do capitalismo e o espírito exageradamente competitivo e estimulado pelo mercado agravam muito as contradições entre homens, diminuem a importância das velhas formas tradicionais de comunidade (família, vizinhança antiga), criam situações de solidão, desenvolvem frustrações, espalham muito a agressividade e insegurança.

Nessa perspectiva, fortalecem o individualismo e a competição, e abortam as possibilidades de individuação. Como destaca Sposati (2006, p.5) "(...) a nova versão mundializada tem os muros individuais sutilmente construídos no cotidiano das relações que se dão na escola, no restaurante, no trabalho, no clube, etc".

Mesmo nos idos anos de 1960, Adorno (1995, p.181) já anunciava: "(...) nenhuma pessoa pode existir no mundo atual realmente conforme suas próprias determinações" e o referido autor complementava afirmando que "justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura". (1995, p.119)

A barbárie é, portanto, a negação da humanidade e de todas as contradições que nos constitui, é a linearidade, é a adoração do padrão, é a exclusão da diferença.

Isso implica em um processo de identificação/adesão plena com o coletivo, por meio da qual as pessoas renunciam ao seu próprio "eu" em nome da aceitação social.

Para Sposati (2006) o movimento pela inclusão se aproxima do movimento de inconformismo e indignação, portanto é possível indagar: como no mundo contemporâneo é possível nascer em cada um o sentimento de indignação frente a barbárie da exclusão e seus desdobramentos, se em nosso processo formativo estamos todos submetidos à adaptação e ao conformismo?

Talvez, até o presente, não tenhamos respostas a essa indagação, porém é possível pensar que a educação possa ter tudo a ver com isso. Em companhia de Adorno, é possível afirmar que, "(...) uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça". (1985, p.51).

Em outras palavras, a função da educação, numa perspectiva emancipatória se contrapõe as prerrogativas educacionais que se assentam na lógica alienante, que obstam as possibilidades de autonomia e que tornam os homens e mulheres sujeitos inaptos a viver experiências.

Portanto pensar sobre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior nos parece uma questão paradoxal e, até o presente, fragilizada. Pois, mesmo em tempos de programas governamentais favoráveis a democratização do ensino e a inclusão, com destaque para o ProUni, Reuni e Incluir, que fundamentam suas propostas em documentos

legais que apontam para o reconhecimento do direito de todos à educação, bem como para a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino, a cultura instituída reafirma a concepção meritocrática e classificatória da universidade. Prevalece a ideia de que a universidade tem o compromisso de formar profissionais de alto nível para atender às demandas sociais e que, com base nos estereótipos constituídos, pessoas com deficiência não possuem e não poderão possuir esse perfil, em decorrência de sua condição física, intelectual ou sensorial. Assim, analisa Silva (2000, p.82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. (...) A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

É importante considerar que essa demarcação não é um fenômeno da essência humana, mas sim construção cultural e que, portanto, implica as relações de poder. Silva (2001, p.83) destaca que:

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo de identidade e da diferença. Normalizar significa eleger [...] uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

À luz da reflexão de Silva, é interessante destacar que a normalização, ou seja, a definição de determinada identidade como hegemônica e, portanto, como padrão, “é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta”, porque se trata de um processo simbólico, por isso o conceito de *normal* é introjetado e reproduzido de maneira inconsciente. Como destaca Amaral (1998, p.14):

Todos sabemos [embora nem todos confessemos] que em nosso contexto social esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos – corresponde, no mínimo, a ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para categorização/valorização do outro.

Assim, no que tange a inclusão no ensino superior, na medida em que os eleitos já foram devidamente escolhidos, ou seja, os *normais*, e todos os seus atributos relacionados, para a universidade se tornar um espaço acessível, há que se fazer um certo nivelamento “por baixo” e com isso a universidade tenderia a perder sua qualidade, sua missão precípua de constituir-se em um centro de excelência para formação de profissionais altamente qualificados. Como destaca Esteban (2001, p.27), “O novo discurso sobre a qualidade da educação se caracteriza pelo esforço de uma escola seletiva em detrimento de uma escola igualitária.” E a referida autora complementa:

Há uma tensão permanente, marcada por interesses diversos, de modo que o discurso da *busca da qualidade* pode estar ocultando uma prática cujo objetivo é aprofundar as distancias sociais, econômicas e culturais entre os indivíduos, deixando definitivamente relegado o coletivo e assumindo claramente a ótica do individualismo (ESTEBAN, 2001, p.28).

Essas prerrogativas se constituem, aprioristicamente, como impeditivo para o acesso, ingresso, permanência e conclusão desse nível de ensino por parte deste alunado.¹⁰⁶ Posto que, conforme a representação social que temos sobre o ensino superior, para uma universidade ser de qualidade ela precisa ser excludente.

Se o Brasil tem avançado significativamente em prol da democratização do ensino superior, saindo de 2.377.715 matrículas em 1999 (BRASIL, 2000) para 5.808.017 em 2008 (soma-se a esse total os cursos a distância e presencial), com base no censo 2009 (BRASIL, 2009), no que se refere ao acesso do estudante com deficiência a esse nível de ensino, os dados ainda são preocupantes. De acordo com os dados do censo 2008 (BRASIL, 2009), eles ainda contabilizam apenas 0,22% dos estudantes universitários. Trata-se de uma presença que denuncia uma ausência.

Esses dados revelam a ambiguidade posta nos documentos norteadores, tanto da esfera mundial, quanto nacional. Podemos destacar a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), ao tratar da missão e valores fundamentais da educação superior. O referido documento afirma que cabe ao ensino superior:

(...) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo

¹⁰⁶ Como destaca Carvalho (apud FERRERIA, XXX): (...) acesso refere-se à trajetória acadêmica que antecede o terceiro grau; ingresso refere-se ao “rito de passagem” pelos exames de vestibular e permanência refere-se à continuidade dos estudos. Portes (1993) refere-se à trajetória escolar como sendo o caminho percorrido pelos atores sociais ao longo de todo o sistema de ensino, bem como ao significado atribuído pelos próprios atores a esse percurso. O autor diz que a permanência na universidade implica num trabalho constante, em frequência, participação, dedicação e vigilância cotidiana das obrigações acadêmicas, enquanto que a entrada e permanência buscam garantir a saída, que pode ser em época diferenciada ou não, marcada por dificuldades e interrupções, devidas a fatores individuais, psicológicos, socioculturais e institucionais.

capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Em termos nacionais, a Lei nº 9.394 de 1996, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reafirma que:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

É possível afirmar, sem prescindir da dúvida que, tanto na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, quanto na LDBEN/1996, o ensino superior está subordinado às exigências de mercado e as demandas sociais que reforçam o caráter utilitarista da educação. Como destaca Shiroma (2004, pp.9 e 10): “O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus 'loci' privilegiados.”

Considerando a centralidade do trabalho, enquanto submissão às leis da produção, como fazer alienante, na medida em que coisifica as pessoas, a universidade:

(...) atende ao modelo de produção capitalista, considerando a profissionalização e a adequação ao mercado de trabalho, suprimindo a necessidade de capital humano, por meio das reformas pedagógicas, que se produzem e se fixam para a adaptação à realidade (FARIA, 2007, p.21).

Na atualidade, não somente os setores de produção estão sob o controle do capital, pois, para se sustentar, engendra e renova estratégias para subjugar à todos, em diversos espaços sociais à sua lógica. Segundo Jobim (2005, p.41): “(...) quando levamos em conta a vida urbana, as relações domésticas, e conjugais, os meios de comunicação de massa, a indústria do lazer, percebemos quanto é difícil escapar ao controle de capital”.

Se a Universidade tomou para si o compromisso de formar profissionais altamente qualificados que atendam às demandas sociais, ou melhor, às demandas produzidas pelo sistema a que estamos submetidos, e à urgência das ações no mundo moderno, característico pela competitividade e individualismo, é possível afirmar que, quanto mais adaptado, mais qualificado é esse sujeito. A subsunção total à adaptação é o veneno que aborta todas as possibilidades de autonomia, posto que a total conformidade é sinônimo de pensamento enrijecido e coisificado, portanto inábil para viver experiências.

O pensamento enrijecido exige a utilização de mecanismos rápidos, ordenadores, já prontos para o entendimento do novo, como salienta Crochík (1997, p.21) “(...) o pensamento se reduz a constatação de fatos pré-moldados e à escolha do mau menor”, há uma mecanização do pensar, do agir e do sentir. Como destaca Faria

(2007, p.160)

(...) essa percepção distorcida a respeito do indivíduo, alvo do preconceito, que foi incorporada por cada um em particular, mas produzida e reproduzida pela imposição da cultura, no processo de socialização, é o que denominamos de estereótipos.

Podemos inferir, pois, que os estereótipos estão atrelados à dominação, como corrobora Crochík (1997, p.23), “por deturparem a realidade, ocultando aquilo que gera desigualdade, os estereótipos servem de justificativa para a dominação. Enquanto tal, naturalizam uma situação de opressão”.

Em outras palavras, os estereótipos constituídos socialmente sobre a pessoa com deficiência justificam e legitimam a sua exclusão dos espaços escolares de um modo geral e em particular, das instituições de ensino superior. O estranhamento reside na presença e não na ausência da pessoa com deficiência no ensino superior. Isso posto, em companhia de Ribas (2007, pp.26 e 27) cabe questionar:

(...) por que a deficiência não é bem-vinda?

Não é bem-vinda porque qualquer deficiência é ainda representada pelo indício da negação. Não andar com as pernas, não ver com os olhos, não ouvir com os ouvidos indicam a ausência, a inexistência, a falta que por sua vez apontam para o limite, o impedimento, a deficiência e o que conseqüentemente deságuam no prejuízo, no dano, na diminuição da capacidade.

Assim, muito embora em nome da democracia formal, ninguém ouse manifestar seus preconceitos, “entre amigos, na vizinhança, à boca pequena, de soslaio, muitos associam a deficiência a um fardo pesado de carregar, difícil de suportar e, por extensão, à infelicidade.” (RIBAS, p.27)

Portanto, a Universidade não é um espaço escolar para todos, muito menos para aqueles que possuem deficiência¹⁰⁷. Ao contrário, é um espaço para apenas aqueles que demonstrarem as condições exigidas para tal.

Parece-nos plausível que nem todos os estudantes almejem a formação acadêmica em nível superior. Existem outras modalidades educacionais para se dar prosseguimento a formação. É plausível também, que as IES primem pela qualidade do processo formativo de seus estudantes. Entretanto, o que fica evidente, quanto ao ensino superior, é que não se trata de uma escolha, estar dentro ou fora, mas sim de uma seleção sistêmica, posto que, para que uma universidade seja considerada realmente boa, tem que ser excludente.

¹⁰⁷ Quero justificar a afirmativa tão preconceituosa, mas ela tem uma intencionalidade. Que a universidade é excludente para diferentes segmentos sociais, nós já sabemos, mas apesar de seu caráter meritocrático, de alguma maneira, os não elegíveis ousam desestabilizar o padrão e quebrar as fronteiras tão bem demarcadas e ingressam, embora nem sempre concluam, no ensino superior. Porém em se tratando do indivíduo com deficiência, as barreiras são ainda mais fortificadas, considerando os estereótipos constituídos sobre ele.

Ao longo de quase todo o século XX, a sociedade brasileira, suas agências formadoras e seus agentes empregadores regeram-se por padrões de normalidade. As pessoas com deficiência eram naturalmente compreendidas como fora do âmbito social (BRASIL, 2006, p.9).

Essa compreensão naturaliza e legitima práticas sociais segregacionistas frente a esse segmento da população. Aliás, a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), no Artigo 3º, é muito clara quando trata desse aspecto:

a) De acordo com o Artigo 26, §1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente.

E mais:

c) (...) o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual.

Prevalece a compreensão de que, ao se reconhecer o direito a escolarização da pessoa com deficiência e ao se implementar as políticas para eliminação das barreiras que impedem o seu acesso ao nível superior, se instala o prejuízo para os candidatos legítimos e merecedores daquelas vagas e sua qualidade fica irremediavelmente comprometida.

Na esteira dessas reflexões, Nucan, George e McCausland (*apud* Rodrigues, 2004) cabe questionar: “porque é que a exclusão, a homogeneidade e o individualismo não de estar relacionados com a qualidade?”

Nesse sentido os desafios postos as IES se alargam ainda mais, sobretudo quando nos remetem a uma reflexão sobre o que entendemos sobre qualidade na educação e no processo de ensino-aprendizagem.

Com base em Esteban (2001, p.28):

A qualificação tem que se relacionar com os processos de emancipação humana, que supõe novos conteúdos e novas práticas sociais. A mudança depende da possibilidade de organização e de construção de um projeto de sociedade que substitua a ênfase no mercado pela ênfase no humano, tendo como questão fundamental a solidariedade.

Outra perspectiva paradoxal presente na alínea “b” desse artigo da Declaração

Mundial sobre Educação Superior para o século XXI que salientamos é que uma leitura aligeirada do dispositivo pode parecer que ele seja incluyente, mas analisando por outros ângulos pode ser interpretado como apolojia à exclusão:

b) (...) o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação.

As reflexões sobre o caráter excludente, expresso pela necessidade do candidato reunir condições para ingressar no ensino superior, já foram postas. Mas desejamos compartilhar uma dúvida: o que o texto quer dizer com “na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação”? Qual seria a medida do possível para a discriminação? Até que medida é possível se aceitar a discriminação? Sem respostas para esses questionamentos, apenas podemos afirmar que, independentemente da medida, a discriminação está posta e legitimada. E a medida? Bem, essa vai depender das concepções dos grupos hegemônicos que possuem o poder, mas também do potencial de resistência, inconformismo e indignação daqueles que não se identificam plenamente com a barbárie.

É interessante destacar que é também na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, que é reconhecido o direito de acesso a todos à educação superior, quando preconiza que “(...) não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” (UNESCO, 1998, Art 3º, a). E na alínea “d” do referido documento complementa:

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações.

Muito embora o termo *facilitar* o acesso, recorrente nesse e em outros documentos, como o Plano Nacional de Educação atual, instituído pela Lei no. 10.172/2001 (PNE/2001), possa, mais uma vez soar como um nivelamento *por baixo*, que comprometeria a qualidade do ensino superior, não podemos negar os seus avanços.

No Brasil, o PNE/2001, previsto na Constituição de 1988, é elaborado para constituir as diretrizes da política educacional brasileira e, também nessa perspectiva utilitarista da formação acadêmica, estabelece como uma de suas prioridades a:

3. *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino* – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. (...) A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho.

Entretanto, muito embora tenha sido gestado no contexto das leis de mercado, submetido aos arranjos do capital e subsidiado pelas agências de fomento e seus especialistas, o PNE/2001 preconiza como objetivo e meta da educação superior:

19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

O fato é que, mesmo em condições iguais para o acesso, dentro de uma perspectiva de democratização do ensino, não significa a garantia de acessibilidade, pois não há nada mais perverso do que tratar igual os que são diferentes. Ou seja, reconhecer o estudante com deficiência como um sujeito de direitos, implica em eliminar os obstáculos que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento.

Como destaca Rodrigues (2004):

(...) o fato de o reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades implicar o cenário de diferença de tratamento. Não se pode assegurar a igualdade de oportunidades sem diferenciar o tratamento dado que se torna óbvio que um tratamento por mais inócuo, normalizado e impessoal que pareça favorece alguns grupos prejudicando inevitavelmente outros.

Mesmo a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI na alínea “a” do Art 3º, afirma: “(...) uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.”

Na esteira dessa discussão e desse reconhecimento, o PNE/2001 também afirma como objetivo e meta:

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

Todas as reflexões aqui apresentadas nos fazem pensar numa questão, que aos nossos olhos parece ser central, muito embora estejamos certos de que os aportes legais sejam fundamentais, que a ampliação de vagas nas IFES seja o ponto de partida para a democratização do ensino, não são suficientes para a garantia dos direitos de acesso, ingresso, permanência e conclusão do ensino superior por parte das pessoas com deficiência.

Por isso, pensar no movimento pela inclusão, além de um aparato legal, que vai se constituindo por meio de análises, elaborações e implementações coletivas, implica um movimento interno, individual e de autorreflexão crítica constante sobre as circunstâncias que nos levaram às atitudes de exclusão.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: AS EXPERIÊNCIAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS

No contexto das Universidades Federais Mineiras (UFM), a inclusão de estudantes com necessidades especiais vem se constituindo como um processo permeado por desafios, que refletem os embates travados entre os preceitos legais e as concepções e estereótipos sobre esse segmento da população que atravessam, simbolicamente, as referidas instituições de ensino superior.

Assim, apresentamos os resultados alcançados por meio da pesquisa de mestrado de um dos autores sobre as políticas de inclusão do estudante com necessidades especiais no âmbito das Instituições participantes do estudo, defendida em agosto de 2010 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

O objetivo da presente pesquisa foi de investigar o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão de estudantes com necessidades especiais nas onze Universidades Federais Mineiras, considerando os limites, possibilidades e impasses das instituições no desenvolvimento de ações com o propósito de assegurar acesso e permanência desse alunado, no período de 2003 a 2007.

Para realização da pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados. Além da pesquisa bibliográfica e documental, foram utilizados onze questionários, aplicados a todas as UFM e, para o aprofundamento das questões, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, aplicadas às duas maiores universidades participantes da pesquisa. Definiu-se pela realização do estudo nas onze UFM, acreditando-se que o processo de inclusão nessas instituições seria um instrumento de análise da efetivação de ações em cumprimento às políticas públicas referentes à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino

superior.

Os sujeitos informantes da pesquisa foram os professores ou técnicos educacionais que atuam nos núcleos ou nas comissões de acessibilidade, uma vez que, em geral, são as pessoas que podem fornecer informações sobre o processo de implementação da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) em cada uma dessas instituições.

O período entre 2003 e 2007 foi escolhido por ser considerado aquele em que houve maior incremento na legislação da área, particularmente com a publicação da portaria 3.284/2003, condicionando os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior (IES) às normas de acessibilidade para pessoas com NEE. Nesse período, foram enfatizadas as discussões sobre a democratização da universidade pública e as reivindicações de setores que buscavam acesso a esse direito. A portaria citada foi escolhida por ser um marco nos documentos que tratam da educação inclusiva no ensino superior, uma vez que se refere aos estudantes com necessidades especiais e aos suportes que devem ser oferecidos para cumprimento de seus direitos quando matriculados nas IES. Além dessa legislação, foi implantado, também nesse mesmo período, o programa INCLUIR do MEC¹⁰⁸, que oferece apoio aos projetos para melhoria das condições de acessibilidade nas universidades federais. Para apresentação dos dados, foram designadas letras aleatórias para as UFM, buscando assim dificultar a identificação delas.

Em relação à análise dos dados coletados, manteve-se a perspectiva prevista para o estudo exploratório e que combina a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Para tanto, considerou-se que a análise de conteúdo foi a perspectiva mais apropriada, sobretudo por possibilitar uma descrição mais objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas comunicações (BARDIN, 1995). A operacionalização dessa proposta de análise contemplou as etapas de ordenação, de classificação, de tabulação e de análise final dos dados.

De posse dos dados referentes às instituições federais, obtidos através de funcionários do INEP, foi procedida a organização deles, selecionando os dados referentes às UFM, no sentido de conhecer e compreender o processo da inclusão nas instituições.

Os dados obtidos a partir dos levantamentos efetuados pelo MEC/INEP foram o ponto de partida para as reflexões acerca da implementação da inclusão no ensino superior nas UFM, pois demonstraram uma grande discrepância entre os dados enviados para o CENSO pelas UFM e os dados coletados pelos questionários na pesquisa. Essa constatação nos traz alguns questionamentos sobre a necessidade de reformulação da coleta de dados por parte das universidades e sobre o processo por parte do MEC, bem como sobre a melhor forma de obter dados mais fidedignos em relação aos diferentes tipos de NEE dos graduandos pelas universidades federais e pelo MEC em geral.

¹⁰⁸ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Assim, com base nos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas, foi possível perceber que, muito embora a legislação se apresente muito clara em relação às determinações legais quanto ao processo da educação inclusiva no ensino superior, a implementação de medidas que viabilizem tais ações ainda é insuficiente. Deve-se observar que a indicação de criação de um setor nos sistemas de ensino, previsto em 2001, foi reafirmada em 2008 com a indicação de criação de núcleos de acessibilidade.

Em relação aos recursos, as UFM relatam contar basicamente com a aprovação de projetos no INCLUIR para concretizar suas ações. O projeto INCLUIR, que tem sido o eixo norteador para prover verbas e aprovar projetos na educação inclusiva no ensino superior, apresenta-se como um incentivo importante. Porém, por se tratar de um mecanismo competitivo, acaba por não prover todas as universidades com os recursos previstos e de que elas necessitam para efetivarem as ações necessárias. Assim, constata-se que a educação inclusiva nas UFM pode estar sofrendo ação direta desse processo competitivo, e que a implementação dessa política educacional esteja ainda em construção também por esse motivo. Essa constatação traz mais um questionamento sobre a forma como as políticas nacionais têm se dedicado a oferecer os recursos para garantir os direitos desses estudantes com necessidades especiais nas instituições federais de ensino superior (IFES). Onde estaria a devida fonte de recursos para garantir os direitos legais definidos no aporte legal sobre o tema? Além desse aspecto, faz-se necessário repensar a responsabilidade institucional e a possibilidade de uso dos aportes do orçamento próprio das IFES para cumprimento e garantia desse direito.

Não podemos deixar de mencionar que outras ações que não dependeriam de aprovação de projetos poderiam estar acontecendo de forma mais contundente, como, por exemplo, a formação dos professores da universidade com relação às necessidades especiais dos estudantes com deficiência e a definição das políticas internas de implementação da educação inclusiva. Nesse aspecto, cabe ressaltar que duas das universidades, que figuravam com o maior número de alunos incluídos, declaram em 2009 não saber o número de estudantes com necessidades especiais na sua universidade.

Com relação à legislação em vigor e aos projetos de promoção de políticas inclusivas para as UFM, estimulados pelo MEC através do projeto INCLUIR, constatou-se que houve certo crescimento no número de estudantes com necessidades especiais e uma mobilização maior nas universidades para cumprir a determinação legal e para a implementação de núcleos de acessibilidade em algumas delas; outras, porém, relatam ainda estarem na fase de estruturação do trabalho para garantia de uma educação inclusiva.

Como já se afirmou, a portaria 3.284/2003 foi um dos marcos mais importantes para a inclusão de estudantes com necessidades especiais na universidade e, pelos dados dos questionários, constatou-se que os núcleos de acessibilidade na maioria das UFM iniciaram suas atividades de apoio à inclusão a partir desse decreto e do início do projeto INCLUIR. Apenas duas universidades relataram ter iniciado seu trabalho antes desse documento ser promulgado, sendo que uma delas criou uma comissão de acessibilidade. Porém, muitas relataram que somente tiveram incentivos e aportes financeiros para a implantação de seus núcleos a partir da designação de verbas,

advindas da aprovação de projetos do INCLUIR.

Ao responderem os questionários, nem todos os professores ou técnicos educacionais, responsáveis pelo processo de inclusão em sua respectiva IFES, souberam informar o número de estudantes com necessidades especiais para o primeiro semestre de 2009. Essa informação traz um questionamento sobre a forma como esses dados têm sido coletados e se eles têm sido conferidos pelas universidades, o que poderia justificar a inconsistência dos dados encontrada quando se trabalhou os números do MEC/INEP, enviados pelo mesmo para a realização da pesquisa ora explanada, referentes ao período de 2003 a 2007. Esse dado também fala de outro aspecto importante: como os núcleos têm se organizado para atender à demanda dos estudantes com necessidades especiais na universidade se as pessoas que fazem parte deles não conhecem estes estudantes?

Com a tabulação dos dados do MEC/INEP constata-se um crescimento no número de alunos com necessidades especiais nas UFM no período de 2003 a 2007. Entretanto, pode-se observar que os anos de 2005 e 2006 apresentam números bem elevados em relação aos dois anos anteriores, o que poderia sugerir que houve um impulso ou algum marco que potencializou a inclusão nesse período. Contudo, constata-se que houve um rebaixamento nesses valores em 2007, no primeiro e no segundo semestre, os dados se aproximaram dos valores dos anos de 2003 e 2004. Diante disso e da análise dos dados de cada instituição, pode-se inferir que houve algum equívoco no levantamento de números nesse período ou algum fator circunstancial que explique tal elevação e depois tal retrocesso. Nesse estudo não foi possível constatar o motivo de tal fato, mesmo com a análise dos questionários e das entrevistas.

Outro questionamento elaborado a partir dos dados do questionário refere-se àqueles que identifica as NEE dos graduandos. Os dados numéricos de pessoas com deficiência visual (DV) no período são altos, se comparados com o percentual previsto na população em geral, em torno de 1%. O mesmo ocorre em relação aos dados referentes a graduandos com altas habilidades e superdotação. Essas situações interrogam sobre a forma de obtenção dessas informações pelas UFM. Sendo através da autodeclaração, seria compreensível no caso de pessoas com DV. De fato, muitas pessoas que usam óculos podem se declarar como tendo uma DV. No entanto, o mesmo critério não se aplica às pessoas com altas habilidades ou superdotação, cuja identificação depende, com respaldo legal, do uso de instrumentos técnicos específicos e de entrevistas de avaliação.

Já em relação à forma de coleta dos dados pelas universidades para repassarem ao Censo do MEC, acredita-se ser necessário discutir e rever as metodologias utilizadas até então. Essa discussão se faz necessária uma vez que o modelo de autodeclaração pode ser um dos fatores que esteja levando a tantos equívocos quanto ao número de alunos com NEE, uma vez que os dados analisados no período de 2003 a 2007 sobre as UFM apresentaram conflitos e inconsistências.

De acordo com o retorno obtido nos questionários, oito das onze UFM já implantaram ou se encontram em processo de implantação de seus núcleos. Uma delas tem a comissão de acessibilidade, outra teve as atividades do núcleo de acessibilidade assumidas pelo núcleo de apoio ao estudante (NAE) e outra ainda não criou o seu núcleo. Apenas uma das universidades iniciou suas atividades antes do decreto 3.284/2003 e, mesmo assim, iniciou como uma comissão de acessibilidade que não

atende a todos os requisitos de um núcleo de acessibilidade. As demais iniciaram depois da criação dessa portaria. Isso corrobora a hipótese de que a portaria 3.284/2003 e sua divulgação enfatizaram a necessidade de se criar condições de melhoria de acessibilidade nas UFM. Também confirma que o projeto INCLUIR teve um papel decisivo na criação e solidificação dos processos inclusivos na maioria das onze universidades.

Em vista da realidade nas UFM em relação aos recursos disponibilizados para os estudantes com necessidades especiais, durante seu percurso acadêmico, é possível perceber que as universidades ainda atendem a essa população em condições aquém das previstas na legislação que, portanto, lhes são de direito. A maioria das UFM não cumpre essa determinação legal, pois não disponibiliza intérpretes de LIBRAS, materiais em Braille, áudio ou mp3, adaptações físicas, recursos de informática acessíveis, bem como apoio de copistas e monitorias, dentre outros. Consta-se que as UFM ainda não atendem a todos os requisitos solicitados no decreto 3.284/2003.

Quanto ao quesito acessibilidade, dez entre as onze universidades se consideram razoavelmente adaptadas, e apenas uma relata ainda não estar adaptada. Analisa-se que esse dado esteja condizente com o tempo necessário para realizar adaptações físicas para melhoria da acessibilidade nas UFM, ou seja, estar totalmente adaptada requer um espaço de tempo maior por envolver obras em instituições públicas.

Os representantes das universidades, que responderam aos questionários, em 50% das UFM, declararam que os professores desconhecem a política nacional de inclusão de alunos com NEE e a política interna de inclusão em sua universidade. Na declaração dos mesmos foi possível constatar que em 50% das UFM, os docentes são favoráveis à inclusão escolar. Esse dado quantitativo é um elemento relevante se analisado conjuntamente com as políticas decorrentes da constituição de 1988, da LDBEN e de outros documentos oficiais. Esse dado revela ser necessário que sejam implementadas ações de informação e formação para que os docentes, que são, muitas vezes, formadores de outros docentes, estejam capacitados a atuar na educação inclusiva e no contato com a diversidade humana, sendo, assim, capazes de ensinar e preparar seus discentes para essa nova concepção educacional adotada no Brasil desde 1996.

No levantamento da legislação pertinente à área destacaram-se legislações específicas para atendimento aos estudantes com necessidades especiais na universidade desde 1994. Mesmo assim muitos professores ainda desconhecem esse dever legal das universidades. De fato sabemos que a legislação por si só não efetiva a inclusão escolar, apesar de ser um passo importante. Certamente, medidas seriam necessárias para ampliar o entendimento de que a educação deve ser para todos e responsabilidade de todos dentro da universidade.

Em relação à estrutura especializada, que é necessária para atendimento dos candidatos no vestibular, constatou-se que as onze UFM já atendem, em grande parte, esses quesitos. Ao se detalhar os recursos disponibilizados, observa-se que existem alguns quesitos que ainda não são atendidos pela maioria, a saber: a correção de provas com critérios especiais, flexibilidade na correção da redação e a disponibilização de intérpretes. Esses quesitos são atendidos por 55% das UFM em questão. Esse fator pode estar sendo uma barreira para acesso dos estudantes com necessidades

especiais a essas UFM. Não se obteve os dados para saber exatamente por que esses quesitos não são disponibilizados. Ressalta-se, porém, que a maioria dessas UFM atende às necessidades especiais dos estudantes surdos.

Conforme constatado no trabalho, nos editais dos vestibulares, 55% das universidades disponibilizam informações específicas para os estudantes com necessidades especiais. Esse fator tem constituído uma barreira de acesso às UFM, uma vez que os candidatos não são informados de que, se identificando como pessoas com deficiência, eles podem ter acessibilidade durante o vestibular. Poderia ser esse mais um dos fatores que leva os estudantes com necessidades especiais a procurar as universidades particulares em detrimento das públicas.

No contexto das instituições públicas existem dificuldades e elas precisam ser superadas com políticas e práticas educacionais condizentes com a atual política nacional e suporte legal sobre a inclusão no ensino superior, para que sejam atendidos, de forma eficaz, os direitos de todos os estudantes com ou sem necessidades especiais. Os núcleos de acessibilidade¹⁰⁹ são os órgãos incumbidos legalmente¹¹⁰ de organizar as políticas internas de inclusão dos estudantes com necessidades especiais de quem se faz necessário o cumprimento dos direitos. O que se constatou na pesquisa é que, na maioria das UFM, os núcleos ainda estão sendo organizados e, em algumas UFM, ainda nem foram implantados. Acredita-se que com novos aportes de projetos oficiais, os núcleos poderiam cumprir suas funções dentro da universidade na garantia do direito das pessoas com NEE.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender e expressar como o processo de inclusão de alunos com deficiências está se desenvolvendo nas UFM, buscando destacar os avanços e os entraves neste processo na perspectiva das instituições pesquisadas. Isso não significa tomar como verdade absoluta os dados fornecidos pelos participantes; significa considerá-los como sujeitos que vivem o cotidiano institucional e dele têm conhecimento, havendo oferecido a sua colaboração.

Quando se discute o acesso de pessoas com NEE à universidade pública, é fundamental que sejam garantidas as condições possibilitadoras para que o aluno estude e aprenda. Sem essas condições específicas de aprendizagem (apoio de intérprete de LIBRAS, material em Braille, acesso físico, flexibilizações curriculares), o sucesso escolar do discente com NEE fica comprometido. Nos estudos realizados, 100% das universidades disponibilizam quase todas as condições de acessibilidade no vestibular, porém apenas 55% disponibilizam os recursos de acessibilidade durante a permanência no curso.

O levantamento do aporte legal que dá sustentação à inclusão no ensino superior foi considerado relevante, pois indicou que a legislação brasileira atual propõe e esclarece grande parte dos procedimentos necessários para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior. Observa-se que a legislação torna-se mais específica para os alunos na graduação que tenham NEE advindas de deficiências

¹⁰⁹ Decreto 6.571/2008 – parágrafo 3º - Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

¹¹⁰ Parecer CNE/CEB 02/2001 – art. 03 – parágrafo único: os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

físicas e sensoriais (surdez e visual), como é o caso da portaria 3.284/2003. Porém, a portaria não se mostrou explícita em relação a todas as pessoas com NEE. Por esse motivo, acredita-se que esse aspecto, também, precisa ser revisto, uma vez que o próprio MEC levanta, no seu censo anual nas universidades, dados referentes a outros tipos de NEE, que não são contemplados nas legislações em vigor. Espera-se que a legislação pertinente organizada nesse trabalho possa auxiliar pesquisas e também profissionais responsáveis pelo processo inclusivo nas universidades, direcionando as ações nos vestibulares e apoiando o percurso acadêmico desses estudantes.

Os dados e informações levantados na pesquisa sinalizam caminhos para a efetivação da inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas universidades, para que elas possam garantir o acesso e a permanência desses sujeitos no ensino superior público. Sem dúvida as medidas nessa direção contribuirão para a democratização da universidade e para que o investimento de recursos públicos seja destinado também a essa população que, em geral, é duplamente penalizada: pelas condições econômicas e pela sua diferença, as NEE advindas da deficiência.

A hipótese é de que esse conjunto de medidas poderá garantir o cumprimento dos direitos dos alunos com NEE na graduação, oportunizando-lhes o desenvolvimento de forma plena como lhes é assegurado na constituição e nas legislações pertinentes ao tema analisadas nesta pesquisa. De toda forma, a organização e discussão de dados sobre o processo inclusivo de pessoas com NEE no ensino superior público deveria ser objeto de novas pesquisas envolvendo também os universitários com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO

Em relação aos estudos realizados nas Universidades Federais Mineiras concluímos que a maioria apresenta os recursos de acessibilidade necessários na realização do vestibular e não os disponibiliza no processo de graduação dos alunos. Assim, corrobora-se também a visão de Martins (1997) de que a inclusão se apresenta precária, marginal e instável. O autor defende que a exclusão é a extensão no tempo e no espaço de formas cada vez mais precárias de inclusão.

Cury (2005) afirma que excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. Nesse aspecto, este trabalho confirma essa afirmativa quando, nos dados colhidos pelo questionário, constatamos que as UFM disponibilizam alguns recursos de acessibilidade previstos em lei na realização do vestibular, mas não fazem, por exemplo, uma correção diferenciada das provas levando em conta as necessidades especiais dos estudantes, além de a maioria não garantir tais recursos durante o percurso acadêmico do discente. A exclusão acaba sendo realizada nesse momento quando não se permite o deixar entrar apresentado por Cury (2005).

A percepção da inclusão como um processo em construção e, conseqüentemente, em constante transformação, implica ações. Sua conquista no ensino superior vai depender também do esforço de cada universidade em organizar a sua política interna em relação à educação inclusiva, reestruturando-se para que a inclusão aconteça no dia a dia da universidade.

Se o Brasil fez a opção pela educação para todos em 1990, e pela inclusão de pessoas com NEE nas escolas regulares/comuns, constata-se que vinte anos se passaram e essa realidade precisa ser garantida. Há que se dedicar ao estudo de

políticas, caminhos e estratégias para se fazer cumprir o que é direito dos estudantes com necessidades especiais no ensino superior, bem como transformar as condições impeditivas de acesso e favorecer o percurso do estudante nessa etapa. Certamente, o aumento do número de estudantes incluídos nas universidades públicas e, a graduação deles propiciará melhores condições de inclusão no trabalho, e esses são elementos essenciais na consolidação da democracia.

Enfim, pode-se concluir que, na construção da educação inclusiva nas instituições de ensino superior, os passos em direção à definição de uma política institucional para efetivação da política nacional de inclusão precisam ser reafirmados e priorizados. Além disso, o cumprimento da legislação em vigor deverá ser atentamente observado, seguido de medidas para a solidificação da atuação dos núcleos de acessibilidade, que poderão direcionar e organizar essas ações. E, finalmente, a formação dos docentes deve ser um processo contínuo, assim como as ações que os informem quanto aos direitos dos estudantes com deficiências na universidade e as medidas que devem ser tomadas para garanti-los.

Assim, o esforço realizado durante a realização deste estudo, para além de revelar a pressão à qual estamos submetidos na sociedade marcada pela lógica do capital, gerando historicamente processos exclusórios e segregadores, é de oposição/resistência/superação aos mecanismos de homogeneização e exclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Para tal, vale enfatizar, considerando Adorno (1995, p.121), que “(...) a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. G.(org.). *Diferenças e preconceitos na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96* de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM*. 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996.

_____. *Decreto nº 3.298*. 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 02* que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Portaria nº 3.284* de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

_____. *Portaria nº 3.284* de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003.

_____. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes* . – 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. *Decreto nº 6.094*. 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

_____. *Decreto nº 6.571*. 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. Brasília, 2008.

_____. *Programa Incluir*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&Itemid=495>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. *Resumo Técnico* - censo da educação superior 2008 (dados preliminares). Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf Acesso em: 15/05/2010.

_____. *Resultados do censo da educação superior 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/arquivo00.htm> Acesso em: 15/05/2010.

COSTA, V. A. *Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática*. Universidade Federal Fluminense. Cadernos de ensaios e pesquisas do curso de Pedagogia. Niterói, RJ: UFF, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Caderno 7, Ano 3, 2002.

_____. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, EdUFF, 2005.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CURY, C. R. J. *Os fora de série na Escola*. Campinas, S.P.: Armazém do Ipê (autores associados), 2005.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, D. F. *Formação de professores: saberes e práticas em educação inclusiva no curso de Pedagogia da UNIVERSO/São Gonçalo/RJ*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense/RJ, 2007.

_____. *Formação de professores: saberes e práticas em educação inclusiva no curso de Pedagogia da Universo/São Gonçalo/RJ*. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPES, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. *Sujeito, Educacion Especial e Integración*. Volume VII. México: UNAM, 2010.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de*

Educação Especial, v.13 n.1 Marília jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a04v13n1.pdf> Acesso em: 23/08/2010.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

JOBIM, S. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 9a. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

KONDER, L. *O que é dialética?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MARTINS J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
OLIVEIRA, P. C. de. Educação e Emancipação: Reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. In: *Theoria* - Revista Eletrônica de Filosofia. Edição 01, 2009. Disponível em: http://www.theoria.com.br/edicao0109/Educacao_e_Amancipacao.pdf. Acesso em: 15/10/2010.

RIBAS, J. *Preconceito contra as pessoas com deficiência*. As relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. In: *Revista Educação Especial*, nº 23, Edição: 2004.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, T. T. da. (org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. In: *Ciência e Cultura*. [online] vol. 58 n. 4. São Paulo Oct./Dec, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a02v58n4.pdf>. Acesso em: 23/03/2010

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: Visão e Ação*. 1998.