

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

(org.)

Educação Especial

Cidadania

Memória

História



Universidade do Estado do Pará

Reitor	Rubens Cardoso da Silva
Vice-Reitor	Clay Anderson Nunes Chagas
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação	Renato da Costa Teixeira
Pró-Reitora de Graduação	Ana da Conceição Oliveira
Pró-Reitora de Extensão	Alba Lúcia Ribeiro Raithy Pereira
Pró-Reitor de Gestão e Planejamento	Carlos José Capela Bispo



Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe	Robson José de Souza Domingues
Conselho Editorial	Francisca Regina Oliveira Carneiro
	Hebe Morganne Campos Ribeiro
	Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
	Josebel Akel Fares
	José Alberto Silva de Sá
	Juarez Antônio Simões Quaresma
	Lia Braga Vieira
	Maria das Graças da Silva
	Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
	Marília Brasil Xavier
	Núbia Suely Silva Santos
	Robson José de Souza Domingues (Presidente)
	Pedro Franco de Sá
	Tânia Regina Lobato dos Santos
	Valéria Marques Ferreira Normando

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
(Org.)

Educação Especial

Cidadania
Memória
História



© EDUEPA 2017

Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

EDUEPA

Normalização e Revisão

Marco A. da C. Camelo
Nilson Bezerra Neto

Capa

Lauro Cohen

Diagramação

Odivaldo T. Lopes

Apoio Técnico

Alexandre Nicolau Saraty
Arlene S. D. Caldeira
Bruna Toscano Gibson
Jarina Silva
Maria C. da Silva Faro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UEPA / SIBIUEPA

Educação especial: cidadania, memória, história / Organização de
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. – Belém: EDUEPA,
2017.
296p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8458-022-4

1. Educação especial - Pará. 2. Educação inclusiva – Pará. I. Fer-
nandes, Ana Paula Cunha dos Santos, Org..

CDD 22.ed. 371.998115

Ficha Catalográfica: Rita Almeida CRB-2/1086

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com

Editora filiada



Sumário

Apresentação.....	8
Prefácio.....	10
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	
EDUCACIÓN ESPECIAL Y LO ESPECIAL DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY.....	18
María Noel Míguez Teresita Alvarez Sofía Angulo Lucía Sánchez	
EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA.....	37
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
A LEI DA INCLUSÃO E O EMPODERAMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	52
Silvia Santos de Lima	
MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA MARIA DO PARÁ.....	67
Edilson Graciano de Aquino	
HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS UNIDADES ESPECIALIZADAS: O CASO DA UEEs PROFESSOR ASTÉRIO DE CAMPOS.....	80
Kátia do Socorro Carvalho Lima Felipe Lisboa Linhares	
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	113
Dilza M. Alves Rodrigues	

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....137

Munique Massaro

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL152

Brenda Larissa de Oliveira Braga

Gilmara da Cruz Dantas

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....169

Lorena Mendes Tavares

Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende Soares

Samara Kely da Silva Pastana

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.....187

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

UMA TABELA PERIÓDICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACESSAREM NO COMPUTADOR.....203

Alex Santos de Oliveira

João Elias Vidueira Ferreira

A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS PARA DEFICIENTES VISUAIS UTILIZANDO COMPUTAÇÃO.....218

Maíra Vasconcelos da Silva Padilha

Ronaldo Meireles

Luana Pereira da Silva

João Elias Vidueira Ferreira

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSÃO:
REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.....232

Loyana da Costa Souza
Marta Genú Soares

PRECOCIDADE: DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL.....249

Danitiele Maria Calazans Marques
Maria da Piedade Resende da Costa

CONCEPÇÕES SOBRE A DISLEXIA NO BRASIL: DADOS
DE UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO PERÍODO DE
2002 A 2014.....269

Patricia de Oliveira

Sobre os Autores.....291

Apresentação

A *Educação Especial: cidadania, memória e história* foi idealizada a partir dos diálogos vivenciados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia (GEPEEAm), com alunos e com professores da Educação Básica e do Ensino Superior em atividades de extensão e pesquisa aprovados, sob nossa coordenação, em edital (Chamada 2013 (PROEX); Campus Avançado (2014); e FAPESPA (2014)). E ainda de inquietações surgidas na atividade de extensão com a escola, na cidade e no campo. É crescente a discussão sobre a Pessoa com deficiência que envolve a própria trajetória e outras que envolvem a formação e atuação docente, e há a necessidade de registrarmos as questões que os envolvem pela cidadania, pela memória ou pela história com suas (novas) discussões.

Ao propor o título *Educação Especial: cidadania, memória e história* objetivou-se configurar as distintas realidades, mas, em todos os registros, há a necessidade ou a fisicidade da cidadania como potencializador de autonomia da Pessoa com deficiência. A memória e a história são a materialidade desta construção humana que a cada dia se expande, se comunica, que reconhece o outro como vital, que permite que a (s) cultura (s) se enraíze na memória e se (des) construa a cada dia, e que, por fim, reconhece que somos sujeitos também históricos.

Os autores desta coletânea atuam com o público da Educação Especial quer diretamente em sala de aula, quer pelas pesquisas e extensão. Alguns autores foram convidados para o enriquecimento das discussões e intercâmbio de experiências, trazendo questões novas e comuns às suas regiões.

Diante disso, questionamos: como tem-se pensado a Educação Especial e a pessoa com deficiência? Como tem-se trabalhado com o público da Educação Especial? Como as pesquisas tem delineado este campo? E, por fim, que a reflexão perpassasse o direito, o Ser e a cidadania: que tipo de ação queremos junto às pessoas com deficiências?

Ana Paula Fernandes

Prefácio

A sociedade faz parte da vida do homem, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. Portanto, é no contexto social que a instituição escolar se inscreve.

Assumindo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica evidenciamos que o desafio colocado pela contemporaneidade à educação é o de garantir, o direito humano universal e social inalienável à educação, o qual deve ser analisado em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis, políticos e dos direitos de caráter subjetivo.

De acordo com esses pressupostos é imperativo pensarmos a educação considerando a diversidade humana constituída por categorias que se entrelaçam na vida social, ou seja, “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade [...]”.(BRASIL, 2013, p. 20)

Sob esse prisma, uma das ideias que abalizam o conceito de inclusão é o direito à plena participação social de todas as pessoas. Esse direito se obtempera à noção de exclusão e se distende em diferentes tipos de inclusão: social, escolar, digital, entre outras.

Assim, implantar e implementar a inclusão social pressupõe uma aproximação da lógica dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo, ou seja, dos discursos normativos com a lógica social.

Entendendo que a educação escolar necessita ser acessível a todos e que a escola deve proporcionar não apenas o ingresso, mas a permanência e a aprendizagem efetiva dos conhecimentos produzidos pela humanidade, este livro tem como tema central a questão da educação especial e o alunado que a compõem.

Acreditando na possibilidade de contribuição da escola, que se configura espaço organizado para possibilitar a apropriação do conhecimento, a presente obra apresenta trabalhos de alguns pesquisadores que estiveram presentes no II Encontro Amazônico de Educação Especial realizado na Universidade do Estado do Pará – Castanhal, com intuito de promover um espaço de socialização e discussão de questões que viabilizem formas de pensar e agir a temática Educação Especial/ inclusão.

As temáticas discutidas nas mesas e aqui apresentadas perpassaram por vários temas: *Memória e história da Educação Especial; Memória e história da Educação Especial nas instituições especializadas; Educação Especial e Direitos Humanos, Lei da inclusão e o empoderamento das pessoas com deficiência; e; Educação Especial: discussões e proposições*. Os minicursos, por sua vez, abrangeram os temas Dislexia; O Ensino de Música na Perspectiva da Inclusão e; Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência no Ambiente Escolar. Além das mesas e minicursos as apresentações de trabalhos realizadas por meio de comunicação científica e relatos de experiências perpassaram por todas as modalidades de ensino - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

É possível afirmar que as densas mudanças que têm caracterizado a educação especial justificam que os

interessados – pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, professores, estudantes e pais de pessoas com deficiência – procurem, no diálogo e nas trocas com outros profissionais, o aprimoramento de suas práticas e a compreensão das bases de conhecimento científico.

Assim, este livro intitulado “Educação Especial: cidadania, memória e história” aborda temas considerados socialmente proeminentes na área de educação especial e enfoca essencialmente conhecimentos que vêm sendo produzidos para fundamentar a prática de quem atua na área.

Os textos que compõem esta coletânea contemplam reflexões, discussões, legislações, questões teóricas e práticas de pesquisadores que trabalham com a diversidade em diferentes áreas do conhecimento: educação, linguística, psicologia, entre outras. Revelam ainda contradições, precariedades, obstáculos e necessidade ainda desafiadora de responder às singularidades dos sujeitos que compõem o alunado da educação especial, bem como a necessidade de trazer para o debate os princípios e práticas de um processo de inclusão social.

No primeiro capítulo, Maria Noel Miguez, Teresita Alvarez, Sofia Ângulo e Lucia Sánches apresentam como a educação especial vem se efetivando no Uruguay, a qual tem trilhado um caminho similar da maioria dos países ocidentais, tanto no que diz respeito aos pressupostos da universalização da educação quanto em relação à criação de espaços especiais para crianças que não se enquadram no ideal de normalidade.

No capítulo dois, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, por meio de pesquisa bibliográfica, apresenta algumas reflexões sobre a trajetória histórica da Educação Especial

permeada por situações de segregações e exclusões de pessoas com deficiências correlacionando-as com os direitos humanos e a cidadania.

A lei brasileira sobre inclusão e empoderamento das pessoas com deficiência é discutida no capítulo três por Silvia dos Santos Lima. A autora analisa a discussão que respaldou as legislações conferidas às pessoas com deficiência apontando as lutas travadas por oportunidades iguais com vistas a garantir não somente a inclusão e direitos mínimos, mas a promoção do empoderamento.

No capítulo quatro Edilson Graciano Aquino disserta sobre os avanços da Educação Especial em Santa Maria do Pará e faz uma retrospectiva sobre a memória e história tanto em âmbito Estadual quanto Municipal. Para tanto, ouviu profissionais que deram início aos trabalhos na área e aponta paradigmas que devem ser quebrados a fim de levantar uma bandeira sobre uma educação igualitária para todos.

No capítulo cinco Katia do Socorro Lima e Felipe Linhares, também contemplam história e memória, porém mais especificamente das ações pedagógicas da Unidade Especializada de Educação Especial situada em Belém do Pará no âmbito da educação de surdos. Os autores fazem análise documental e análise das ações desenvolvidas desde 1960 até os dias atuais, as quais evidenciaram que a instituição vem se organizando de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial e da Educação de Surdos.

As dificuldades para implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva é discutida no capítulo seis por Dilza Alves Rodrigues. O lócus da discussão contempla os municípios-polo do Pará. A autora analisa

o “dito” e o “realizado” em Educação Especial e aponta a falta de acompanhamento e fiscalização como indicadores das possíveis causas das dificuldades para implementação das atuais políticas de inclusão.

O capítulo sete, de autoria de Munique Massaro, discute como implementar os recursos de tecnologia assistiva e como o professor utiliza esse recurso em sala de aula. O artigo enfatiza os recursos como instrumento mediador, o qual permite que a pessoa com deficiência interaja, se relacione e se beneficie também no que tange aos processos de ensino e aprendizagem.

No capítulo oito, o cerne das discussões realizadas por Brenda Larissa de Oliveira Braga, Gilmara Cruz Dantas e Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes é a Comunicação Alternativa para alunos com paralisia cerebral. As autoras analisaram as produções nacionais sobre Comunicação Alternativa por meio de análise bibliométrica nos bancos de dados da Capes, Scielo e Anped, e identificaram as nuances das pesquisas nacionais sobre Comunicação Alternativa na perspectiva escolar.

Michelle Miltre Carrenho Magalhães Rezende Soares, Lorena Mendes Tavares e Samara Kely da Silva Pastana, no capítulo nove, analisam a atuação do professor junto ao aluno com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. A coleta de dados se efetivou por meio de entrevista semiestruturada aplicada a seis professores de AEE. Os resultados evidenciam que a inclusão escolar vem ocorrendo, contudo, ainda são percebidas posturas excludentes de alguns professores de sala regular, ora por falta de conhecimento, ora por falta de formação continuada, ora por falta de investimentos.

O capítulo dez, de autoria de Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, traz como foco das discussões para educação especial o ensino da música. A autora enfatiza a importância de se analisar algumas questões que permeiam o ensino de música na escola e o tipo de educação musical que se pretende para, assim, vislumbrar o currículo. Declara ainda a necessidade da participação de acadêmicos nos Estágios Não-obrigatórios, por configurarem-se espaço de enriquecimento de formação profissional.

O capítulo onze traz para o cenário das discussões a necessidade de materiais educacionais adaptados por meio de pesquisa realizada por Alex Santos de Oliveira e João Elias Vidueira Ferreira. Os pesquisadores apresentam um programa de computador (QUIMIVOX) desenvolvido para auxiliar pessoas com deficiência visual a se apropriarem da tabela periódica de elementos químicos.

Preocupados em possibilitar acesso à informações para pessoas com deficiência visual, no capítulo doze, Maíra Vasconcelos da Silva Padilha, Ronaldo Meireles, Luana Pereira da Silva e João Elias Vidueira Ferreira, utilizando programas de computador com editores gráficos, criaram imagens táteis para deficientes visuais, as quais podem ser impressas.

O capítulo treze versa sobre a Educação Física Adaptada. Nele Loyana da Costa Souza e Marta Genú Soares desenvolvem uma pesquisa junto a quatro docentes do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará e apontam a importância da inserção da Educação Física Adaptada no currículo do curso. Mas, por outro lado, fazem uma ressalva sobre a necessidade de inserir um estágio supervisionado específico para melhor respaldar a prática educativa dos futuros profissionais.

Danitiele Calazans e Maria da Piedade Resende da Costa, no capítulo catorze, discutem o conceito de precocidade e analisam as principais ideias errôneas sobre a temática. Os achados apontam para a diminuta discussão na área acadêmica e a necessidade de promover e sensibilizar professores nas questões referentes ao processo de desenvolvimento da criança com necessidades especiais na educação infantil de forma a valorizar sua capacidade e habilidades sociais e cognitivas.

Por fim, o capítulo quinze disserta acerca das concepções sobre dislexia no Brasil. A autora Patrícia de Oliveira faz uma análise bibliográfica de dados presentes nas produções científicas realizadas entre os anos de 2002 a 2014 e discorre sobre as controvérsias no que diz respeito à etiologia e campo de estudo. Além desses aspectos tece considerações sobre os tipos de pesquisas mais desenvolvidos e destaca o Déficit no Processamento Fonológico como concepção teórica mais assumida.

O conjunto de análises apresentadas neste livro nos leva a refletir sobre os avanços nas políticas públicas de inclusão, na formação de professores na perspectiva da inclusão e nas metodologias de ensino, dentre outros aspectos.

Essas conquistas, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, conjectura aprender a correlacionar o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância.

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

EDUCACIÓN ESPECIAL Y LO ESPECIAL DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

María Noel Míguez
Teresita Alvarez
Sofía Angulo
Lucía Sánchez¹

1. Introducción

El Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (UdelaR), viene trabajando en torno a la temática de la discapacidad desde el año 2005. La relación Discapacidad – Infancia – Educación ha sido uno de los temas en el cual largamente se ha ahondado, en tanto permite reflexionar acerca de cómo se construyen estereotipos, se exigen normalidades, y se generan brechas entre discursos y hechos. En este sentido, resultó una posibilidad importante generar el producto que aquí se presenta, enmarcado en un libro en torno a Ciudadanía y Memoria de la Educación Especial en América Latina, que se cree permitirá generar debate y pienso en colectivo sobre una temática que trasciende, por su universalidad educativa, a la particularidad de cada país latinoamericano. La con-

¹ Integrantes del Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Mail coordinadora: marianoel.miguez@cienciassociales.edu.uy

fluencia de miradas y la lectura con los lentes que desde cada lugar se hace y se lee, invita a analizar reflexivamente esta temática de la educación especial en su devenir y procesualidad.

En la especificidad de Uruguay, más allá en los albores del siglo XX significó una propuesta de avanzada la creación de la educación especial y, de allí, la distinción entre “lo común” y “lo especial”, con el correr de este centenar de años se fueron materializando otras formas y contenidos en torno a esta temática, pasando por educación integradora para hoy día a la educación inclusiva. Es así que la Ley General de Educación N° 18.347, de 2008, plantea en su Artículo 8 el derecho a la diversidad e inclusión en materia educativa, dando una mirada y atención a la heterogeneidad de población que recibe, especialmente en la Educación Primaria. Por su parte, la Ley N° 18.651 de Protección Integral para Personas con Discapacidad, del año 2010, última ley nacional en torno a la discapacidad, remite un capítulo entero a la cuestión educativa.

Para los fines presentes, se plantea la lógica de exposición que sigue:

- se esboza una discusión teórica entorno a la institución educación, la organización escuela y las prácticas pedagógicas;
- se describe el devenir de la educación especial en el Uruguay;
- se reflexiona en torno a discursos y hechos en el devenir de la educación para las personas en situación de discapacidad (PsD)² en el Uruguay.

² Desde el GEDIS se hace referencia a “persona en situación de discapacidad” y no así “personas con discapacidad”. Se sabe que este último término

Se invita a una lectura donde la mirada esté puesta en el sujeto concreto, en la sociedad en su conjunto y en el interjuego subjetivo entre unos y otros, mediado esto por la tríada Educación – Discapacidad – Infancia.

2. Lo especial de la Educación

Según Dubet (2007), la noción de institución deviene del sentido de instituir, de socializar, por lo cual da cuenta de un orden simbólico y el aprendizaje de una cultura en la subjetividad. Si se analiza concretamente la noción de institución educativa, su razón de ser está dada en formar sujetos que den respuesta a dicho orden simbólico. En este sentido, esta institución no solo refiere a un tipo de organización, sino que también da cuenta de un cierto tipo de socialización y de relacionamiento con el otro. Los fundamentos de esta institución, universal y laica para la mayoría de los países, apuntan a fomentar el espíritu crítico y la libertad a través de la elevación hacia la Razón y la cultura, desplazando y subordinando formaciones de tipo más instrumental.

En este entramado, el alumnado es considerado como sujeto participante de la razón y, por ende, “...*el maestro encarnando la Razón se dirige a la razón de los alumnos por encima de sus singularidades psicológicas y sociales*”. (Dubet, 2007: 48) Razón e institución conjúganse como

es el que se maneja en los marcos normativos actuales, pero se reflexiona que no deja de atribuírsele al sujeto concreto, a través de la palabra “con”, la discapacidad. Al comprender la discapacidad como una construcción social, se plantea que el sujeto concreto es puesto por la sociedad en una “situación de discapacidad”, por considerarse desde la Ideología de la Normalidad que existen líneas demarcatorias entre “normales” y “anormales”.

una unidad que se retroalimenta, donde hay roles preestablecidos, prenociones instituidas, normas preconcebidas e ideológicamente enraizadas. Siguiendo al autor, la institución educativa pareciera estar hoy en crisis, ya que “... *no es sólo una dificultad de adaptación a un entorno en movimiento, sino que es una crisis del propio proceso de socialización, una crisis inscrita en una mutación profunda del trabajo sobre el otro*”. (2007: 42) Con estos planteamientos resulta necesario deconstruir y ahondar en la noción de la educación como espacio para la emancipación.

Desde esta mirada, se trastoca la rigurosidad de la institución educativa y se abren intersticios en cuanto a dichos procesos: “*Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya*”. (Rancière *apud* Martinis, 2006: 23) Formas y contenidos pueden generar brechas insondables en torno a cómo se definen los actores educativos (educadores y educandos) y el condicionamiento para el desarrollo de las prácticas educativas. Prenociones como los límites en el aprendizaje de tal o cual alumno (“no le da la cabeza”, “no presta atención”, “llega hasta ahí”, etc.) o limitantes que se puedan instituir en los docentes (“respondo a la dirección”, “hago lo que el programa dice”, etc.), sólo genera el espacio para el desencuentro de potencialidades educativas que tiendan a la emancipación de los sujetos. En este sentido, cuanto más se insiste como verdad en un discurso, éste pasa a ocupar en los procesos sociales el lugar del “sentido común” en un tema concreto. Se refuerzan los sentidos de totalidad y se excluyen otras posibilidades de significados. (Martinis, 2006)

Es a partir de la naturalización de la desigualdad como diferencia que desde los discursos políticos y educativos se ubica a los sujetos en posiciones desiguales. La construcción de ineducabilidad hunde sus raíces en el “no puede” otorgado desde la Ideología de la Normalidad en sus manifestaciones hegemónicas de los procesos de aprendizaje, las formas de apropiarse de éstos y actitudes corporales para tal interiorización. Así como la escuela es un lugar especial, posiblemente el más especial de los lugares (más allá de la familia) para aprender, sociabilizar, conocer(se), etc., también puede llegar a ser un lugar de constreñimiento de proyectos de vida etiquetados desde el “deber ser” hegemónico.

Desde la perspectiva emancipadora de la educación, el acto de educar, la acción pedagógica y las prácticas institucionales que las materializan se transforman en enormes potenciadores de aprendizajes. De ahí la necesidad casi imperiosa de trascender la inicial homogeneidad de la universalidad educativa de fines del siglo XIX, para finalmente conjugar dichos y hechos en una infancia heterogénea que es transversalizada en su proceso de sociabilidad por una política estatal tan fuerte como lo es la educación.

3. La Educación Especial

En el año 1909 se funda la primera Escuela Especial en el Uruguay. La misma fue creada para albergar a la infancia sorda en su proceso de aprehensión del conocimiento en los albores de la universalización de la educación, a partir de la primera Reforma Educativa del año 1876, de la mano de su mentor José Pedro Varela, bajo la premisa de una educación “laica, gratuita y obligatoria”. En este contexto de

universalización educativa, la infancia en su generalidad debía concurrir a la escuela, más allá de su singularidad.

En 1913, se crea la segunda escuela especial denominada Escuela al Aire Libre, la cual hundía sus raíces en la demarcación más absoluta y que fue sustancia de gran parte del proceso pedagógico de los “diferentes” en inteligencia en el Uruguay.

En el año 1927 se crean Clases Diferenciales destinadas a “*los débiles mentales y retrasados pedagógicos*”. Tres años después se crea la Escuela Auxiliar y la escuela para “*lisiados, mutilados y raquíuticos*”. En el año 1932 se abre el Laboratorio Psicopedagógico Sebastián Morey y Otero, donde distinguían si la dificultad que se percibía en los niños/as era debido a problemas permanentes, pasajeros o se debían a causas externas a éste/a. (Chango, 2001)

En los años '50, se producen cambios en el ámbito de la Educación Especial de la mano de la maestra Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, quien incorpora una mirada diferente sobre la Escuela Auxiliar, de ahora en más de Recuperación Psíquica N° 1, incentivando la participación de familias, alumnos/as y técnicos de la escuela. (Chango, 2001)

En 1958, se abre la primer aula para la atención a niños y niñas ciegos o con baja visión. Recién en 1963 se crea la Escuela N° 198 con la denominación de “*Residencial de Ciegos y Amblíopes*”.

A medida que se iban creando escuelas especiales, fundamentalmente para “deficiencia intelectual”, se planificaban los programas según los niveles de inteligencia basados en Stanford-Binet. Se comienza a hablar de un Sistema de Clasificación basado en el Cociente Intelectual (CI), donde las personas eran agrupadas y

etiquetadas en función de la puntuación que obtenían en las pruebas de inteligencia. Entre los educadores de los años '60 y '70 se distinguía entre retraso mental educable (RME) cuyo CI oscilaba entre 50 y 80, y retraso mental entrenable (RMT) entre 25 y 50, y basados en ese informe les ingresaban para su atención en las Escuelas de Recuperación Psíquica.

Desde sus inicios la educación especial estuvo constituida por un cuerpo docente formado por Director, Maestros y Profesores Especiales. En 1985, a la salida del período dictatorial, se crea la figura del Maestro Itinerante, docente especializado que brindaba apoyo a la infancia en situación de discapacidad en escuelas comunes. (Álvarez, 2011) El pensamiento pedagógico después de esta reestructura fue superar las prácticas de segregación y avanzar hacia lo que en décadas futuras se daría en llamar integración y más adelante inclusión.

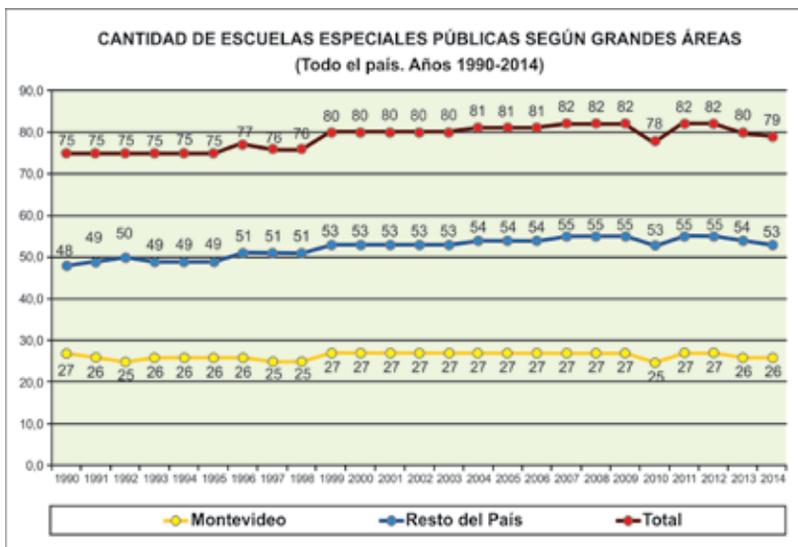
En 2008, se pone en vigencia el Nuevo Programa a partir de la Ley de Educación, el cual fue producto de instancias de discusión y re-formulación de los planes individuales de la Educación Inicial, Común, Rural y Especial construyendo una propuesta común como único programa en el marco de una “Educación para Todos”.

Con relación a la formación académica de los docentes de escuelas especiales, se brindan cursos de especialización³ y/o de capacitación⁴ en cada sub-área en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública.

³ Cursos homologados a especialización por su carga horaria de 500 horas.

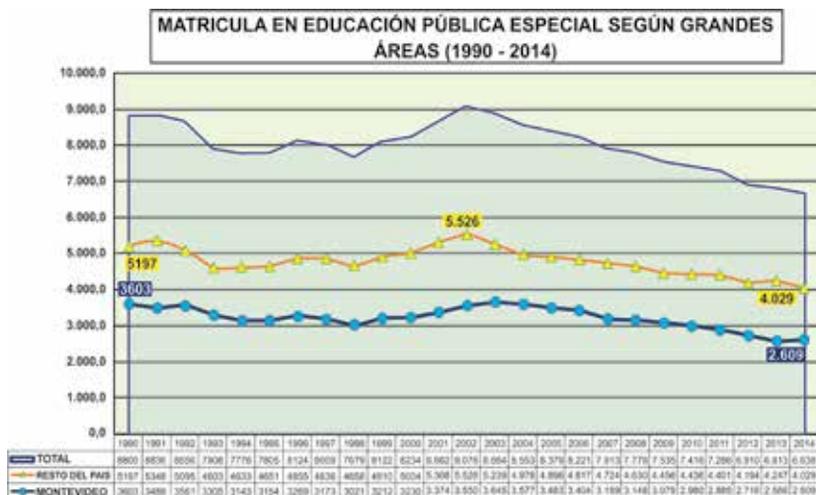
⁴ Cursos de 400 horas o menos.

Hoy día existen en el Uruguay 79 Escuelas Especiales distribuidas en todo el país, a saber: a) 71 de Discapacidad Intelectual (DI); b) 2 de Discapacidad Visual (DV); c) 1 de Discapacidad Mental (DM); 4 de Discapacidad Auditiva (PS/AL); e) 1 de Irregulares de Conducta (IC). De esta totalidad, 26 se encuentran en Montevideo y 53 en el Interior del país. (CEIP, 2016) Pese a las transformaciones de las últimas dos décadas en el marco normativo internacional y nacional, se observa una tendencia constante en la cantidad de escuelas especiales desde la década del 90.



Fuente: Anuario Estadístico de Educación (MEC, 2014)

Con respecto a la matrícula en educación especial es posible observar la existencia de fluctuaciones en las últimas décadas. Pese a ello se puede distinguir una leve tendencia a la disminución a nivel nacional desde el año 2002.



Fuente: Anuario Estadístico de Educación (MEC, 2014)

Otro dato que se considera importante plasmar en números es la cantidad de niños y niñas que fueron inscriptos en la educación especial en el año 2014, tomando como referencia la modalidad de atención.

Inscripciones en educación especial según modalidad de atención. Total del país. Año 2014.	
Total	100,0%
Estudiantes matriculados en escuelas especiales	33,7%
Aulas hospitalarias	0,8%
Doble escolaridad	3,7%
Apoyo en escuela especial	59,0%
Apoyo en escuelas centros de zona	3,9%
Itinerados	15,8%
Apoyo en escuela común	36,2%

Fuente: Inspección Especial CEIP/ANEP (Anuario Estadístico, 2014)

Para dar cabida a la comprensión de este devenir y concreciones de hoy día, se hace necesario remitirse a los marcos normativos nacionales e internacionales, que van cambiando en formas y contenidos los tipos de educación para esta población.

A partir de la década del '40 del siglo pasado comienzan a surgir un conjunto de transformaciones en la normativa internacional que se vuelven fundamentales para el cambio de enfoque en el modelo educativo de las PsD.

El primer movimiento que se realiza es ***de la segregación a la integración***. Así, en 1948, las Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos Humanos, donde se establece que todo sujeto nace libre e igual en dignidad y derecho. En 1959 el mismo organismo realiza la Declaración de los Derechos del Niño que se convierte en el primer consenso internacional en torno de los principios fundamentales de los derechos de la infancia. Estos hechos marcan los antecedentes fundamentales en el avance hacia el reconocimiento de los derechos de las PsD. En 1971, Naciones Unidas proclama la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental reconociendo, por vez primera, que una PsD debe gozar de los mismos derechos que los demás seres humanos. En 1975 amplían esta declaración para todo el colectivo de las PsD con la Declaración de los Derechos de los Impedidos, estableciéndose el derecho del “impedido” a que se respete su dignidad humana, a gozar de los mismos derechos que el resto de los sujetos y a disfrutar de una vida decorosa. Esta Declaración se transformó en la base para la realización del Informe “Necesidades Educativas Especiales”, más conocido como Informe Warnock, publicado en 1978. Este informe se convirtió en un hito en el modelo educativo de las PsD,

ya que da cuenta de las falencias a las que había arribado la educación especial y coloca en la agenda internacional la noción de *necesidades educativas especiales (NEE)*, afirmando que todo niño/a es educable y que la educación debe considerarse un bien al que todos tienen derecho. Sobre esta línea se consolidó la noción de *normalización*, en el sentido de aceptar al sujeto tal como es, con sus “necesidades específicas” y en igualdad de derechos. Una de las consideraciones más importantes del informe es que sentó las bases para que se comenzara a pensar a la educación y a la discapacidad desde un enfoque de integración. Con la introducción del concepto de NEE se pretendía evitar la nominación vinculada al déficit del sujeto y colocar el énfasis en las soluciones y apoyos que la institución educativa debía generar.

En 1982 fue aprobado por Naciones Unidas el Programa de Acción Mundial para los Impedidos con el objetivo de promover medidas para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la participación equitativa de las PsD en la sociedad. Éste fue el primer programa internacional que funcionó como puntapié para el diseño e implementación de planes, programas y políticas públicas orientadas al colectivo de la discapacidad. En 1990, la UNESCO promueve la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en cuya Declaración Mundial se afirma que la educación es un derecho humano fundamental. Concomitantemente se lleva adelante el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje como referencia y guía para el diseño e implementación de planes, programas y políticas educativas. Este contexto incide en la educación de las PsD, pues el principio de la educación implica que se debe, además de garantizar la

educación y su acceso, adecuar la enseñanza en función de las necesidades que presente cada niño/a. En 1993, Naciones Unidas aprueba las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Pese a que no es un instrumento jurídicamente vinculante, las Normas forman parte de los cambios producidos hacia un enfoque que sitúa a la PsD en tanto sujeto de derecho. (Van Steenlandt, 1991)

En 1994 se produce otro hito en el modelo de educación para las PsD, como lo fue la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Se consolida el enfoque de la integración educativa en la educación común, superando el enfoque segregacionista de la educación especial. La integración escolar de un sujeto en una escuela común tenía el objetivo de incorporarlo a la vida escolar y social en general. Esta *normalización* fue cuestionada ya que no alcanzaba con que el sujeto estuviera en un determinado lugar, sino que se precisaba que realmente formara parte del todo (Romero, 2006; Parra, 2010). Pese a ello, este enfoque integracionista marcó una distancia con el modelo segregacionista, ya que entendió a la discapacidad como relativa, marcando una diferencia con el modelo médico de la discapacidad (Parra, 2010).

En el 2000, se lleva adelante el Foro Mundial sobre la Educación que realiza el Marco de Acción de Dakar, titulado “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”. Entre los compromisos asumidos, aparece por vez primera en el marco normativo internacional la noción de Educación Inclusiva, comenzándose el tránsito *de la integración a la inclusión*. Sobre esto los países adoptan el compro-

miso de formular políticas educativas de inclusión y diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos. La educación inclusiva se transforma en un lugar de aprendizaje, con programas educativos adecuados, en el cual todos participan y todos se sienten parte (Grau, 1998; Ainscow, 2010).

En 2006, la ONU proclama la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en la cual consolida la noción de educación inclusiva instando a los Estados a reconocer y garantizar el derecho a la educación, al tiempo que exige asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. En el año 2008 la UNESCO, en su 48° Conferencia Internacional de Educación, realiza un informe titulado “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, en el cual manifiesta que *“la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas”* (UNESCO, 2008). En este sentido, se consolida la noción de educación inclusiva a nivel internacional.

En esta coyuntura Uruguay no queda ajeno a tales movimientos. En 2004, con el Fondo de Inclusión Escolar es posible considerar uno de los hitos hacia el enfoque de la educación inclusiva en el país. Este Fondo buscó transformar las escuelas especiales en Centros de Recursos para brindar apoyo a las escuelas comunes en el proceso de inclusión educativa de las PsD. En 2008, Uruguay aprueba la CDPD y en el 2011 aprueba su Protocolo Facultativo, lo que da más fuerza normativa para el reclamo de estos

derechos. En el año 2010 se aprueba la Ley N° 18.651 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad marcando un hito en la normativa nacional con respecto al enfoque de la discapacidad al cual se adscribe y que tiene consonancia con la procesualidad normativa a nivel internacional. En el año 2014 se realiza un Protocolo de Inclusión Educativa de educación especial con el objetivo de brindar orientación, apoyo e intervenir para favorecer los aprendizajes de los/as alumnos/as en situación de discapacidad. De esta manera, las escuelas especiales se colocan como centros de recursos para la inclusión educativa.

3.1. Entre Tensiones y Desafíos

Las contradicciones entre marcos normativos, concreciones institucionales y realidades abren brechas hoy día en el Uruguay. Eso hace a tensiones y desafíos que urge ir resolviendo.

De acuerdo a datos proporcionados por UNICEF (2013) el 87,3% de los niños/as y adolescentes en situación de discapacidad en Uruguay, entre 4 y 17 años, acceden a centros educativos, y 3 de cada 10 de éstos superan sexto año de educación primaria. Esta infancia concurre, en su gran mayoría, a lo que el Consejo de Educación Primaria denomina como educación especial. En este sentido, las modalidades de intervención que se proponen son las siguientes: *a) Aulas en Escuelas Comunes con inclusión en los grupos de educación común; b) Maestros de apoyo en Escuela Común; c) Escolaridad compartida o doble escolaridad en escuela Común y Especial; d) Apoyo en Escuela Especial; e) Pasantías en Escuelas Especiales; f) Aulas y maestros hospitalarios (con asistencia a domicilio si se considera necesario).*

Según su marco normativo, Uruguay presenta un sistema educativo inclusivo, el cual implicaría la adaptación del mismo a las condiciones que cada niño/a que por su sola condición de tal tiene (más allá de su situación (o no) de discapacidad). Ya no es el sujeto concreto que debe adaptarse a lo que hay disponible, sino que se garantiza el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos/as. Sin embargo, según lo que se ha venido planteando, ¿realmente se estaría ante un sistema inclusivo de educación? ¿No sigue en vigencia en cuanto hechos concretos un sistema segregado en varias de sus aristas? La cantidad de escuelas especiales se mantienen desde la década del '90 y se mantienen similares tasas de matriculación en las escuelas especiales año tras año. Posiblemente se trate de un proceso de transición, donde las brechas se irán saldando.

El aumento de la matriculación en escuelas privadas (Unicef, 2013) a falta de propuestas de inclusión a nivel público, aparece como un dato relevante que debe leerse desde los diversos actores. Habría que analizar con profundidad qué sucede con los sectores que tampoco pueden acceder al ámbito educativo privado.

Varias de las contradicciones presentadas quedan plasmadas en una investigación realizada por el Centro de Archivo y Acceso a la Información Pública (CAINFO) y la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP), del año 2013. La información recabada en su investigación da cuenta de la insuficiencia de docentes especializados. Por otra parte, en lo que refiere a las situaciones de discapacidad intelectual diagnosticadas destacan un posible “sobrediagnóstico” debido al alto número de niños y niñas que concurren

a escuelas especiales por “trastornos de conducta”. Finalmente, hallan vacíos de información respecto a la educación especial en relación a la disponibilidad de tránsito hacia la educación común.

4. Reflexiones Finales

El devenir de la educación especial demuestra cómo las producciones histórico- sociales en torno a la discapacidad parten de un modelo medicalizador, donde mediante la utilización de distintos términos (“débiles mentales”, “retardados”, etc.) se procuraba la homogeneización del alumnado.

“Segregación”, “integración”, “inclusión” no se trató de un cambio únicamente semántico, sino que implicó una transformación teórica y conceptual sobre el modelo educativo de las PsD. La educación inclusiva se basa en el reconocimiento de la diversidad, se educa en y para la diversidad, en tanto elemento que contribuye en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y como resultado favorece el desarrollo humano. Implica que todos los/as niños/as de una sociedad aprendan juntos, sin requisitos para el ingreso ni mecanismos de selección, procurando la garantía del acceso a la “educación para todos”, respetando las singularidades de los sujetos y adaptando las enseñanzas a las especificidades de cada uno. Es un concepto que busca orientar actualmente las estrategias, programas y políticas estatales en torno a la educación con una perspectiva más amplia que la educativa con vistas a la inclusión social.

Las diversas situaciones expuestas vislumbran el compromiso de (re)pensar la educación inclusiva como una política de estado que confiera la importancia que

ello supone, con los recursos humanos, materiales e intelectuales pertinentes para desarrollar proyectos educativos emancipatorios. Es sustancial superar la homogeneidad como respuesta a la diversidad y complejidad que implica cada sujeto para continuar deconstruyendo la brecha vigente entre discursos y hechos, que no hace más que vulnerar el eslabón más fino de la cadena: la infancia en situación de discapacidad que quiere y tiene el absoluto derecho de estudiar en un espacio educativo. Sólo hay que conjugar las diversas piezas de este gran puzzle.

REFERENCIAS

AINSCOW, M., ECHEITA, G. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada: Down España. (mimeo)

ÁLVAREZ, T. (2011). *Educación Popular y Discapacidad... un puente en construcción*. Monografía de Grado. Montevideo: F.H.C.E.-UdelaR. (mimeo)

CHANGO, L. (2001). *Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la educación formal*. Montevideo: Quijotes.

DUBET, F. (2012). *Los límites de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Revista Nueva Sociedad, Vol. 239, pp. 42-50.

GRAU, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.

MARTINIS, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: PsicoLibros.

MÍGUEZ, MN., ESPERBEN, S. (2014). *Educación Media y Discapacidad en Uruguay: Discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?*. Santiago de Chile: Revista Inclusiones, vol. 1, n° 3, pp. 56-83.

PARRA, C. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. Bogotá: Revista Educación y Desarrollo Social, vol. 5, N° 1, 139-150.

ROMERO, R. LAURETTI, P. (2006) *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Caracas: Revista Educere, vol. 10, N° 33, 347-356.

VAN STEENLANDT, D. (1991). *La integración de los niños discapacitados a la educación común*. Washington: UNESCO.

Fuentes documentales

CAINFO. (2013). Informe “*Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*”. Disponible en: <http://www.cainfo.org.uy/2013/10/informe-discapacidad-y-educacion-inclusiva-en-uruguay/> [acceso 28/07/2016]

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [acceso 28/07/2016]

Portal CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial> [acceso 22/07/2016]

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> [acceso 28/07/2016]

UNESCO. (2008). *48° Conferencia Internacional de Educación “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”*.

Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf [acceso 28/07/2016]

UNICEF. (2013). *La situación de los niños/niñas y adolescentes con discapacidad en el Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Disponible en <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf> [acceso 28/07/2016]

EDUCAÇÃO ESPECIAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

“A educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação das classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que, em todos os grupos que menciono, existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo”.

Carlos Skliar (1999, p. 13-14).

1. Introdução

Neste artigo, tecemos algumas reflexões sobre a trajetória histórica da Educação Especial, debatendo a relação desta modalidade de educação com os direitos humanos e a cidadania. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica por meio da qual transitamos por leituras sobre a educação especial, os direitos humanos e a ética.

No campo da Educação Especial, durante séculos, as pessoas com deficiência foram consideradas seres à margem dos grupos sociais, não representando nada de útil

para a sociedade. Mas, à medida que o direito do ser humano à igualdade e à cidadania tornou-se motivo de preocupação dos pensadores, a história da educação especial começou a mudar. (BRASIL, 1994).

Nessa trajetória histórica, a atitude de rejeição cedeu lugar, primeiramente, às ações de proteção e filantropia, até atingir, atualmente, o reconhecimento da igualdade de direitos a todos os cidadãos. Isto não quer dizer que se tenha superado, na sociedade e nas escolas, as atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência, mas o que se avançou foi o reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos, entre os quais a educação.

Para Araújo e Maués (2013, p. 93): “o desenvolvimento da sociedade humana foi convertendo a educação em bem de elite, e, posteriormente, numa reivindicação da classe média urbana e finalmente como uma necessidade de todos. Da necessidade converteu-se em direito”.

Apresentamos neste artigo como a história da educação especial no Brasil é demarcada por situações de segregações e exclusões de pessoas com deficiências, mas, também, por lutas éticas e políticas, visando uma educação pública de qualidade, que perpassa por políticas educacionais inclusivas, bem como a sua articulação com os direitos humanos e a cidadania.

2. A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil: lutas éticas e políticas

Mazzotta (1996) explica que no Séc. XIX, no Brasil, foram iniciados serviços para atendimento às pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e físicos inspirados por

experiências realizadas por educadores na Europa e nos Estados Unidos. Entretanto, estes serviços prestados por iniciativas oficiais e particulares isoladas não se dimensionavam como política educacional.

Relata o autor que no período de 1854 a 1956, caracterizado pela forma isolada de atendimento escolar a pessoas deficientes, foram criados: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854 e que mudou de nome, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC); o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857 passou a ser denominado, em 1957, de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E, em 1874, foi iniciado atendimento médico-pedagógico a crianças deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador, atual Hospital Juliano Moreira, na Bahia. Havia, portanto, a preocupação com a educação de três segmentos da educação especial: surdos, cegos e deficientes mentais.

É importante destacar que os dois institutos estavam direcionados para a aprendizagem de ofícios, por meio de “oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos, tricô para as meninas e oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos”, com idade entre 7 e 14 anos (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

A formação, então, destes alunos era para práticas profissionais pautadas em atividades manuais por meio de oficinas. Além disso, esses atendimentos influenciaram a realização de debates sobre a educação para cegos, surdos e deficientes mentais, em Congressos, além de obterem financiamentos relevantes pelo Governo Federal.

Mazzotta (1996) ressalta como indicador de interesse por esta educação, alguns trabalhos publicados: da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas; a Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil; tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência; a Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina e infância retardatária.

Observamos que estes estudos estavam, primeiramente, direcionados para a abordagem médica e, em segundo, para referências às crianças com deficiência mental, denominadas de: “idiotas”, “anormais da inteligência”, “mentalmente atrasadas” e “retardatárias”, que trazem uma denominação discriminatória.

A terminologia utilizada na denominação de pessoas com deficiência é marcada por estigmas, preconceitos, discriminações e “contribui para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência o *ethos* de um dado grupo social definido como normal” (OLIVEIRA, 2005, p.83). Apesar das conceituações vigentes terem uma argumentação técnica e serem legitimadas pelas políticas educacionais oficiais, ainda predominam termos que, na prática social, configuram-se em estigmas em relação ao público alvo da Educação Especial.

Mazzotta (1996) explica que além dos Institutos já mencionados, até 1950, foram criados 54 estabelecimentos de ensino regular e 11 instituições especializadas situados predominantemente nas Regiões Sudeste e Sul, seguido da região Nordeste. Destaca-se que na Região Norte, em especial no Estado do Pará, o atendimento educacional a pessoas com deficiência foi iniciado nos anos 50, com as primeiras escolas vinculadas à rede estadual de ensino

e às iniciativas privadas para atender pessoas cegas, surdas e com retardo mental. Em 1953, foi criada a Escola de Cegos do Pará e, em 1960, a Escola de Surdos Mudos. No ano de 1960, foi transformado o Curso Pestalozzi do Pará, de iniciativa particular, iniciado em 1956, em Fundação Pestalozzi do Pará para atender ao aluno com deficiência mental (PARÁ, 1996).

Assim, o atendimento a pessoas com deficiência é assumido pelo Governo Federal como política educacional somente pós 1957, por meio de *Campanhas*, cuja política não atendeu a demanda educacional da população da educação especial, bem como secundarizou o atendimento educacional das pessoas com deficiências, ao não ser considerado um ensino obrigatório.

A educação especial só se consolidou como política educacional por meio das leis nº 4.024/61, ao dedicar um capítulo à educação de excepcionais, e a nº 5.692/71, ao prever, no artigo 9º, “tratamento especial aos excepcionais”, definindo a educação especial como modalidade de educação.

A partir de então, as pessoas com deficiência são vistas com direito a uma educação, “a especial”, diferenciada da educação regular. Esta separação do especial, na visão de Kassar (1995, p. 25), camufla as desigualdades sociais. Este “especial”, de modo geral, está associado a uma discriminação do deficiente em relação ao não-deficiente, cuja visão polarizada entre normalidade e anormalidade tem como base as condições orgânicas dos indivíduos.

Assim, esta política, denominada de “integração, apesar da preocupação com a educação escolar das pessoas com deficiência, pautava-se em um modelo assistencial e terapêutico, cujo acesso ao ensino regular dependia

de suas “condições pessoais”, ou seja, de suas condições físicas e psicopedagógicas” (BUENO, 1999). Com isso, a escola só aceitava na escola determinadas pessoas, as com condições de serem escolarizadas, ficando de fora um número significativo de pessoas, que não se enquadravam nos critérios de ingresso na escola (OLIVEIRA, 2005). Caracteriza-se, desta forma, como segregadora e excludente, ao isolar o aluno nas salas especiais.

Somente nos anos 90 que a política de educação inclusiva é implementada, com base nos pressupostos da *educação para todos* e direcionada para diversos segmentos da educação especial, ampliando o atendimento educacional para:

aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem, associadas ou não à deficiência; os que têm dificuldades de comunicação e expressão, e aqueles com grande facilidade de aprendizagem (altas habilidades/superdotação), garantindo a todos o direito de matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado (FERREIRA, 2009, p. 38).

O movimento em favor da “*educação para todos*” caracteriza-se pela luta pelo ensino público e gratuito e na busca em garantir-se o direito à educação a todos os indivíduos, como garantia de direitos humanos.

Os direitos humanos são entendidos como “o conjunto de direitos necessários à garantia da dignidade da pessoa humana” (ARAÚJO; MAUÉS, 2013, p. 94). Isto significa direitos para uma vida digna em sociedade, que passa pelo direito ao trabalho, à alimentação, à habitação, à saúde, à educação, entre outros.

A Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais Culturais e Ambientais – DHESCA (2011

apud ARAÚJO; MAUÉS, 2013, p. 110-111) apresenta três dimensões sobre o direito humano à educação:

Direito humano à educação – Não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade. **Direitos humanos na educação** – o exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a escola, seus conteúdos, e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda, que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão escolar. **Educação em direitos humanos** – os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos, nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz (Grifo do autor).

Desta forma, o direito à educação implica o acesso à educação escolar com qualidade, de forma participativa e solidária.

Freire (2001, p. 97) explica em relação ao direito à educação que:

a discussão sobre o ato de conhecer se apresenta como um direito dos homens e mulheres das classes populares, que vêm sendo proibidos e proibidas de exercer este direito, o direito de conhecer melhor o que já conhecem, porque praticam, e o direito de participar da produção do conhecimento que ainda não existe.

O direito à educação, então, perpassa pela compreensão que a educação é política e o acesso à educação pelos seres humanos é para conhecer melhor e produzir o conhecimento como sujeitos gnosiológicos que são.

A educação para os direitos humanos, na visão de Freire (2001, p. 99) na perspectiva da justiça, é a educação “que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder”. Educação que possibilita a transformação social e a participação dos sujeitos no processo educativo e que contribua para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

O direito à educação também se apresenta como um direito ao exercício da cidadania.

Para Freire (2001, p. 129), a cidadania “está referida diretamente à história das pessoas e tem que ver com uma outra coisa muito mais exigente, que é a assunção da história da pessoa. Tem que ver com o assumir a sua história na mão”. Este conceito está relacionado à autonomia e à participação dos sujeitos na vida social. “Ter voz é ser presença crítica na história” (FREIRE, 2001, p. 131).

Cury (2002, p. 250) afirma, em relação ao direito à educação, que este direito:

Parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses

e novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciados e uma chave de crescente estima de si.

Nesta perspectiva, o direito à educação está relacionado ao exercício da cidadania que se configura, além da questão política, como uma problemática ética.

A cidadania está relacionada à ética. Na visão de Dussel (2000), as “vítimas” de processos sociais, políticos, educacionais e econômicos excludentes são os não-cidadãos, os que tem sua cidadania negada ao serem negados como sujeitos. Desta forma, ser cidadão significa ser sujeito vivente, que é capaz de produzir, reproduzir e desenvolver sua vida, bem como participar simetricamente da vida em comunidade. Isso implica considerar-se as determinações de um ser vivo humano, que envolve a política, a terra, o teto, a alimentação, a saúde, a educação, a liberdade, a democracia, a justiça, entre outros aspectos da vida humana.

Na perspectiva ética, não basta que exista um elenco de princípios fundamentais e direitos definidos nas Constituições. O desafio ético para uma nação é o de universalizar os direitos reais, permitindo a todos a cidadania plena e cotidiana. A cidadania como luta pelos próprios direitos e pelos direitos de todos é o exercício cotidiano da ética na política (CASALI, 2000).

No Brasil, o direito à educação é firmado em alguns documentos legais. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece, no art. 205, a educação como “direito de todos e dever do estado e da família” e, no art. 208, que o acesso

ao ensino é obrigatório e gratuito, além de ser um direito público subjetivo.

Aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. (PARECER CEB 11/2000. IN SOARES, 2002, p. 60).

Desta forma, qualquer cidadão pode acionar o Poder Público a fim de garantir o seu direito à educação.

A legislação brasileira também garante o direito à diferença. As “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica” estabelece:

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político (BRASIL, 2013, p.105). (Grifo do autor).

Oliveira (2015, p.70) explica que as críticas à política de integração pautam-se na exclusão da pessoa com deficiência ao “acesso a um ensino de qualidade, como direito de todos os indivíduos como cidadãos, e a colocação da responsabilidade do fracasso escolar na criança, por fatores biológicos e sociais”. Por isso, a busca de “sua inclusão nas classes comuns e, com isso, superar a dicotomia existente entre o ensino comum e o especial”.

Surge, então, a proposta da “escola para todos”, que foi acordada por vários países e estabelecidas concepções, princípios, recomendações e normas jurídicas por docu-

mentos produzidos por órgãos internacionais, e que influenciaram as políticas educacionais em diversas partes do mundo. Entre os quais, destacam-se, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) (SERPA, 2015).

A política de educação inclusiva, conforme Oliveira (2015), pressupõe mudanças estruturais na escola, para que haja adaptações escolares aos educandos com deficiência, considerando, na prática escolar, a convivência com a diversidade cultural e com as diferenças individuais. Desta forma, não é o educando que se adequa à escola, mas a escola que precisa se organizar para receber o educando público alvo da educação especial. Transfere-se o foco do indivíduo para a escola e das incapacidades para as potencialidades dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2005).

Mantoan (2003, p. 08) afirma:

é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indispensável e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados.

Entretanto, a mudança na escola não perpassa apenas pela mudança na infraestrutura, viabilizando a acessibilidade do educando com deficiência, e a organização curricular, requer também, mudança de paradigma educacional, com uma proposta de educação inclusiva, que viabilize a aprendizagem dos educandos, bem como alterações nas atitudes e relações interpessoais de autoritárias, opressoras e competitivas, para democráticas, dialógicas e solidárias.

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2003, p. 08-09).

Exigências pedagógicas que vão de encontro às práticas educacionais vigentes nas escolas, que mantém resquícios da educação tradicional. Acrescenta-se o fato de que os sistemas educacionais apresentam o discurso da inclusão, em suas políticas, mas não alteram nem a estrutura nem as práticas educacionais das escolas, mantendo com isso situações de discriminação e de exclusão de pessoas com deficiência.

Assim, a escolarização na Educação Especial se dimensiona como um direito, mas também uma questão ética, que precisa avançar na luta pela concretização da educação para todos, com outro paradigma educacional, que de fato viabilize um ensino-aprendizagem de qualidade e inclusivo.

3. Considerações Finais

A trajetória histórica da Educação Especial aponta para um processo de lutas éticas e políticas visando garantir-se a escolarização ao público alvo da Educação Especial.

De práticas educacionais isoladas, filantrópicas e assistencialistas, passou-se para definições de políticas públicas, com base no direito de todos à educação de qualidade, reconhecendo-se, do ponto de vista ético-político, que havia um processo de discriminação e de exclusão das pessoas com deficiência, bem como que estes eram sujeitos de direitos.

Ao entrar no debate dos direitos humanos, a Educação Especial passa a ser problematizada em termos de

política e se avança nas práticas e lutas por uma educação inclusiva, democrática e de qualidade. Aponta-se para mudanças nas escolas, nas práticas pedagógicas, no currículo e nas relações interpessoais, para que supere as práticas atuais, vigentes nas escolas, que inviabilizam o processo de inclusão escolar.

Assim, apesar dessa trajetória construída, ainda se encontra situações de exclusões nas escolas e na sociedade, precisando-se avançar nos estudos e debates sobre a política de educação inclusiva, com o objetivo de garantir a tão almejada educação para todos com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Flávia L.G. Marçal Pantoja de; MAUÉS, Antônio Gomes Moreira. O direito humano à educação. In: ARAÚJO, Flávia L.G. Marçal Pantoja de (Org.) **Direito Humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém-Pará: Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Constituição Brasileira de 1988**. Brasília: Governo Federal, 1988.

_____. **Lei 5.692/71**. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei 4.024/61**. Brasília: MEC, 1961.

BUENO, José Geraldo. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 3, n.5. São Paulo: ABPEE, 1999.

CASALI, Alípio. Ética e cidadania. In: SEIXAS, Sérgio. Ética: você quer fazer algo para que as coisas mudem? São Paulo: CEPAM, 2000.

_____. Ética e política. In: SEIXAS, Sérgio. Ética: você quer fazer algo para que as coisas mudem? São Paulo: CEPAM, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho/2002, p. 245-562.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2000.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar et al (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

KASSAR, Mônica. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes sociais**. Campinas: Papyrus, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial: a problemática**

ética da “diferença” e da exclusão social. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

PARÁ. Uma Proposta para a Educação Especial no Estado do Pará. Belém-Pará: SEDUC, 1996.

SERPA, Marta Helena Burity. **Modos contemporâneos de inclusão escolar:** um estudo de caso múltiplos em escolas públicas da Paraíba. Campina Grande-PB, EDUFCG, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão:** abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 2e. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Leônicio. **Diretrizes Curriculares Nacionais:** Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A LEI DA INCLUSÃO E O EMPODERAMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Silvia Santos de Lima

1. Introdução

Diante do contexto atual e da conduta societária usual de se tentar burlar a legislação utilizando, na maioria das vezes, a justificativa dos dispêndios econômicos, tem-se observado demasiadas críticas a Lei nº 13.146/15. Algumas, fugindo do contexto econômico, baseiam-se na sua aplicação e fiscalização; outras tantas no custo financeiro de sua real e efetiva propositura. Assim, pretendemos realizar uma reflexão diante de alguns aspectos que parecem esquecidos, mas que são extremamente relevantes.

Para entender a razão da necessidade de buscar regras e orientações sob a égide de se garantir o mínimo de direitos básicos a qualquer ser humano, que em verdade seria desnecessário garantir, se agíssemos permeados pela ética e respeito, se usualmente utilizássemos a máxima do antigo ditado: “Não devemos fazer aos outros aquilo que não gostaríamos que nos fosse feito”, muito certamente seriam desnecessárias várias movimentações do Poder Legislativo, e por óbvio, sua materialização em Leis.

Vemos, conforme citação feita acima, que a ‘sabedoria’ humana pode ser por vezes utilizada, porém, parece-nos, muito comumente, que não enxergamos o óbvio, fazendo

com que entremos num consenso comum, reproduzindo pensamentos sem ao menos tentarmos nos aprofundar nestes, de ter a perspectiva do outro, de analisar criticamente o real fundamento daquilo que nos é apresentado, caindo na unanimidade do pensamento social... Como já bem parafraseava o jornalista Nelson Rodrigues, quando afirmava que a “unanimidade não produz coisas mais brilhantes”, acreditamos que, sendo assim, devemos temê-la.

Diante do exposto, o presente artigo passará a explorar muito mais que as legislações existentes, mas, sim, o verdadeiro sentido destas: tentativa de dar voz, empoderar e respeitar.

2. Aspectos relacionados com o cotidiano das Pessoas com Deficiência

Não só no Brasil, mas no mundo, as pessoas que possuem alguma forma de limitação fazem parte de um expressivo contingente populacional e é devido a essa realidade que não podemos deixar de observar a realidade que os afetam.

A nossa história é marcada pela existência de pessoas que têm deficiência e pelos relatos das dificuldades que viveram e ainda vivenciam. Os preconceitos e segregação estiveram, na maioria das vezes, presentes, limitando-os a aceitar o mínimo que o Estado e a própria sociedade lhes oferecia.

Raríssimas foram as exceções em que alguns povos adotaram atitudes de aceitação, apoio ou assimilação, como os povos Aonas do Quênia, que acreditavam que os deficientes visuais mantinham uma relação direta com o sobrenatural. Em sua maioria, infelizmente, a estrutura das sociedades sempre inabilitou as pessoas com defi-

ciência como aquelas que não possuíam a menor perspectiva de sobrevivência, ora marginalizando-os, ora privando-os de liberdade.

O que se observa, a comum consenso, é que a vida dessas pessoas sempre foi permeada de atitudes preconceituosas e ações impiedosas, quando assim não era, em pior sorte, eram considerados dignos de pena, sendo taxados de verdadeiros “coitados”, uma vez que é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades dessas pessoas. O avanço no tratamento dos direitos dos seres humanos evoluiu nos séculos XIX e XX visando impor limites ao poder estatal e aos seus agentes, resguardando os direitos humanos individuais.

Atualmente, ações isoladas de educadores e de pais e do próprio Poder Público têm promovido e implementado a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento.

Para alguns, a distância existente entre a criação da norma e a produção do resultado pretendido é, como percebemos, grande o suficiente para enfraquecer o objetivo inicialmente estabelecido, causando, assim, o desânimo dos idealizadores e também dos destinatários da norma. E esse problema tem se repetido até aqui, com normas que, apesar de especificar quais os ideais almejados em relação à proteção das pessoas que tem deficiências, perde sua efetividade, na medida em que se precisa para isso de normas de integração e, além delas, da conscientização dos Poderes Públicos e da própria sociedade na aplicação dessas normas.

Nesse sentido que em janeiro/2016 entrou em vigor a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também nomeada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo considerada um marco histórico, vez que se volta um novo olhar aos milhões de brasileiros com deficiência, reafirmando sua autonomia, capacidade e igualdade de condições, todavia, agora começa nova batalha para tornar realidade o rol de direitos garantidos pela nova lei, fazendo-se necessário que a pessoa com deficiência se empodere a fim de tornar realidade aquilo que ninguém deveria negar-lhe.

Faz-se necessário delimitar alguns pontos relativos à realidade das pessoas com deficiência, com o intuito de entender o universo dessas pessoas com necessidades próprias e especiais. Estando estas necessidades relacionadas aos direitos de acessibilidade, educação, saúde, trabalho e reabilitação profissional, direitos estes garantidos constitucionalmente a todos os cidadãos.

3. Lei de Inclusão – 13.146/15

Inicialmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei 13. 146, de 06 de julho de 2015, começou a ser discutida na Câmara dos Deputados no ano de 2000, como Projeto de Lei nº 3638/00, do então deputado Paulo Paim. Todavia este projeto não chegou a ser aprovado em comissão especial, sendo-lhe apensado outra proposta, o Projeto de Lei nº 7699/06, do Senado. Após passar pela comissão especial, o PL foi encaminhado ao Plenário da Câmara, onde foi aprovado com as devidas sugestões de diversos setores da sociedade civil, passando a ser denominado de Lei Brasileira de Inclusão – LBI.

A LBI tem por base a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), que é o primeiro tratado internacional de direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional, possuindo assim *status* de norma constitucional. Seu objetivo é claramente humanista, pois possui inovadora postura ao voltar uma visão jurídica a respeito da pessoa com deficiência, tendo por condão reabilitar a sociedade e não o deficiente. O intuito é eliminar os entraves e os muros de exclusão, garantindo ao deficiente uma vida independente e a possibilidade de ser inserido em comunidade.

Em âmbitos gerais, as inovações trazidas pela LBI refletem na área da saúde, educação, esporte, transporte, previdência social, trabalho, assistência social, dentre outras. Passamos a destacar alguns dos avanços fundamentais.

<p>Capacidade civil</p>	<p>Garantiu às pessoas com deficiência o direito de casar ou constituir união estável e exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas. Também lhes foi aberta a possibilidade de aderir ao processo de tomada de decisão apoiada (auxílio de pessoas de sua confiança em decisões sobre atos da vida civil), restringindo-se a designação de um curador a atos relacionados a direitos de ordem patrimonial ou negocial.</p>
<p>Inclusão escolar</p>	<p>Assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.</p>

Auxílio-inclusão	Criou benefício assistencial para a pessoa com deficiência moderada ou grave que ingresse no mercado de trabalho em atividade que a enquadre como segurada obrigatória do Regime Geral de Previdência Social.
Discriminação, abandono e exclusão	Estabeleceu pena de um a três anos de reclusão, mais multa, para quem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.
Atendimento prioritário	Garantiu prioridade na restituição do Imposto de Renda aos contribuintes com deficiência ou com dependentes nesta condição e no atendimento por serviços de proteção e socorro.
Administração pública	Incluiu o desrespeito às normas de acessibilidade como causa de improbidade administrativa e criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico que irá reunir dados de identificação e socioeconômicos da pessoa com deficiência.
Esporte	Aumentou o percentual de arrecadação das loterias federais destinado ao esporte. Com isso, os recursos para financiar o esporte paralímpico deverão ser ampliados em mais de três vezes.

A LBI garante mais direitos às pessoas com deficiência e prevê punições para atos discriminatórios. Entre estes direitos estão: a oferta de profissionais de apoio escolar em instituições privadas, sem custo para as famílias; a acessibilidade para pessoas com deficiência em 10% da frota de táxis e o auxílio-inclusão, benefício de renda complementar ao trabalhador com deficiência que ingressar no mercado de trabalho.

A LBI também prevê punições como a detenção de 2 (dois) a 5 (cinco) anos para quem impedir ou dificultar o ingresso da pessoa com deficiência em planos privados de saúde e a quem negar emprego, recusar assistência médico-hospitalar ou outros direitos a alguém, em razão de sua deficiência.

De todas as inovações trazidas pela LBI, sempre se desemboca no contexto tão bem conhecido pela pessoa com deficiência – acessibilidade e inclusão.

Preconiza o art. 3º, da LBI:

Art. 3ª. (...)

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

A luta pela acessibilidade foi travada há mais de 30 anos, quando, em 1981, foi declarado, pelas Nações Unidas, o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. No ano seguinte, em 03 de dezembro de 1982, através da Resolução nº 37, foi aprovado o Programa de Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência da Assembleia Geral das Nações Unidas, que resguarda o direito das pessoas com deficiência, garantindo a essas pessoas o direito de usufruir das mesmas oportunidades que os demais cidadãos e das melhorias nas condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social.

A acessibilidade está relacionada com a adaptação do ambiente que, por sua vez, está relacionada com a busca de maior confiança em si próprio por parte das pessoas com deficiência, contribuindo para que essas pessoas possam afirmar sua individualidade, uma vez que o espaço passará a propor novas formas de explorá-lo.

O objetivo da acessibilidade é permitir um ganho de autonomia e de mobilidade a um número maior de pessoas, até mesmo àquelas que tenham reduzida a sua mobilidade ou dificuldade em se comunicar, para que usufruam os espaços com mais segurança, confiança e comodidade.

E mesmo cercado por tão explícitos mandamentos legais, por tantos esclarecimentos e por toda tecnologia disponível atualmente, tornam-se raros os espaços planejados para facilitar o acesso de todos os cidadãos, até mesmo nas grandes metrópoles.

No que tange a inclusão, o ponto que tem sido efusivamente debatido corresponde a inserção das pessoas com deficiência nas salas de aula. As justificativas mais comuns dessa resistência se baseiam nas dificuldades práticas em se ter, na mesma sala de aula, alunos com e sem deficiência, apesar de muitas escolas já estarem fazendo isso, com sucesso.

Tal ponto também foi motivo de destaque na LBI, destacando-se um capítulo inteiro para esse fim.

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelec-

tuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de

disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; [Vigência]

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. [Vigência]

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candi-

dato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Como se observa, a LBI teve a efetiva preocupação de deixar de depender, ante os argumentos apoiados nas “dificuldades práticas”, da consciência de que as crianças e os adolescentes com deficiência também têm esse direito indisponível, mas, sim, de exigir o livre exercício da educação sem diferenciações que levem a exclusões e a restrições no âmbito escolar, aplicando, inclusive, punições a esse título.

4. O Empoderamento

Em que pese a imprescindibilidade dos avanços elencados e contidos na LBI, o que se observa como maior objetivo da lei é o empoderamento da pessoa com deficiência, no sentido de fomentar debates que visem potencializar a conscientização civil sobre seus direitos. Esta consciência possibilita a conquista de emancipação individual e também consciência coletiva necessária à superação da

dependência social e dominação política. Inexiste possibilidade de tal conduta ser realizada por outro agente senão o próprio deficiente.

A realidade é que as pessoas que têm deficiência são agrupadas por conta da própria deficiência, passando a perder seus direitos como cidadãos e sendo impossibilitados de gerir suas vidas. Comumente, outros se apoderam dos seus direitos de tomar decisões pessoais, com frequência são esterilizados socialmente. Tais fardos se refletem na própria família que, muitas vezes, sequer sabe lidar com essa cobrança social.

Desse modo, a maioria das pessoas com deficiência passam a viver sem nunca aprender a tomar decisões e, por diversas vezes, temer tomá-las pois acostumam-se a ter outros tomando o seu poder pessoal, controlando-os totalmente, informando-os daquilo que podem e daquilo que não podem, sem nem mesmo saber se realmente o deficiente pode ou não fazê-lo. São paulatinamente, diuturnamente, desempoderados.

Nesse sentido, sempre citamos o depoimento de Robert Martin, em palestra ocorrida no dia 21 a 26 de agosto de 2013, na Conferência Asiática sobre Deficiência Intelectual:

“Aprendi que a discriminação e a segregação se tornam uma parte aceita da comunidade. Nossos pais começam a aceitar que isso está correto. Mesmo nós com deficiência começamos a aceitar que isso está correto. As pessoas pensam que todos estão em seus lugares legítimos e a comunidade começa a parabenizar a si mesma pela forma como ela cuida das pessoas menos favorecidas. Ela diz: “Olhem como essas pessoas têm um lugar maravilhoso para viver”, “Olhem a maravilhosa equipe técnica que cuida delas”, “Olhem quanto dinheiro gastamos para cuidar dessas pessoas infelizes”.

Eu faria uma pergunta simples: Se é tão maravilhoso assim, por que ninguém quer crescer como eu cresci? Estar segregado da comunidade nos impede de participar em esportes. Impede que façamos coisas que os outros tomam como naturais. Mas, acima de tudo, impede que sejamos as pessoas que temos o direito de ser.”.

Este depoimento nos faz refletir, mostrando-nos que para retirarmos o caráter “ineficaz” das normas, precisamos, antes de qualquer coisa, desenvolver a eliminação de rótulos da própria pessoa com deficiência sobre ela mesma, no qual esta aprende a se ver como uma pessoa capaz, encorajada e determinada. O modelo social da deficiência é evidenciado quando a pessoa se enxerga além da deficiência e da visão patológica sobre seu desenvolvimento sociocognitivo, contra os rótulos usados para classificar, hierarquizar e diminuir as pessoas com deficiência nas relações sociais. Quando a pessoa com deficiência conta a sua própria história em arranjos culturais, ela reconhece seu valor intrínseco e reivindica a garantia dos direitos humanos para o seu grupo.

Cada indivíduo é uma pessoa e deveria ser respeitado pelo que é, e pelas coisas que ele traz como pessoa. Acima de tudo, empoderamento é ter uma voz para dizer o que se deseja e saber que se tem escolhas na vida.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION, AMERICAN PSYCHIATRIC. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Ed. Art-med Editora, 4^a edição, São-Paulo – SP, 20015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acessado em: jun. 2016

CONADE, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pelo Decreto 5.296/04. Disponível em: <www.notadez.com.br/content/noticias.asp>. Acessado em: 17 jun. 2016.

GUEDES, Alexandre de Matos et al. **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis, SC: Ed. Obra Jurídica, 2007.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde (CEDAS), 1986, p.40 e ss.

MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA MARIA DO PARÁ

Edilson Graciano de Aquino

1. Introdução

A Educação Especial vem se desenvolvendo ao longo do tempo com diversos fatores contribuindo para isto. Tanto positivas quanto negativas, as mudanças que não se enquadraram foram sendo trocadas por outras consideradas mais eficazes. Grandes desafios foram superados em prol de uma educação digna e igualitária, visando a atender alunos sem e com Necessidades Educacionais Especiais.

O processo evolutivo da Educação Especial vem sendo consolidado por meio de encontros promovidos por grupos sociais e autoridades competentes, isso se legitimando em nível nacional e mundial, sendo confirmado nas legislações que visam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. Confirmado na Constituição Federal em seu Art. 205, garantindo uma educação inclusiva, destacando como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para tanto, os debates não param por aí, por aí, há muito a ser discutido, medidas devem ser tomadas, mudanças de atitudes devem ser adotadas para que o aluno

com Necessidade Educacional Especial se sinta parte integrante do processo de construção do conhecimento. Dentro disso, este trabalho tem como objetivo discorrer sobre a memória e a história da educação especial em Santa Maria do Pará, mostrando os desafios enfrentados e os avanços conquistados por essa modalidade de ensino. Consequentemente, pretende-se responder a seguinte pergunta: Como se deu o processo de consolidação da Educação Especial no Município de Santa Maria do Pará? Tendo em vista não só os desafios enfrentados pelo público-alvo dessa modalidade de ensino, mas também pelos profissionais de educação envolvidos nesse processo.

2. A Construção da Educação Especial em Santa Maria do Pará

A história da Educação Especial em Santa Maria do Pará. Acreditamos não ser muito diferente, pelo menos no início, da história dos municípios dessa região e até da maioria dos municípios brasileiros. Com uma memória que precisa ser organizada não só na Educação Especial, mas em todos os aspectos, vê-se que ainda seja possível registrar sem perder muito pois, emancipada há pouco mais de 50 anos, ainda tem muitos atores envolvidos que conte o que ocorreu.

Devido à proximidade com a capital, o município nunca teve grandes dificuldades para estar informado sobre o quê de mais atual estava ocorrendo na sede da educação do estado. Se a educação de forma geral sistematizada já vinha acontecendo desde quando ainda era vila de Igarapé-Açú, hoje cidade vizinha de nosso município,

sendo que depois da emancipação em 1961, Santa Maria do Pará continua sua trajetória, mas só depois é que vai se ouvir falar em Educação Especial, mais precisamente nos últimos anos da década de 70.

A Educação Especial, realmente, começa a ser falada e praticada a partir do início da década de oitenta na rede Estadual, com matrículas e formação de turmas, com professores sendo orientados pela Unidade Regional de Ensino – URE, localizada na cidade de Castanhal, e esses profissionais também recebiam capacitação no Departamento de Educação Especial – DEE, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC em Belém, capital do estado.

Praticamente, todos esses professores tinham formação no curso de Magistério, a nível de 2º grau (hoje ensino médio), e com o passar dos primeiros anos da década de oitenta, começaram a cursar em algumas instituições, cursos oferecidos em convênio com a SEDUC, conhecidos como “Estudos Adicionais”, no qual dentro dessa área era dividido em três especialidades: Deficiente Visual – DV, Deficiente Auditivo – DA e Deficiente Mental⁵ – DM. A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores⁶ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com isso, amplia-se nas escolas a quantidade de turmas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Para os casos de média e maior complexidade (como eram classificados), existia distinção na hora da matrícula, sendo que para os casos menos complexos, esses alunos frequentavam turmas comuns e recebiam reforço de um

⁵ Nomenclatura utilizada na época.

⁶ Nomenclatura utilizada na Legislação.

professor itinerante; e os alunos considerados com maior complexidade eram alocados nas chamadas “classes especiais”. Tudo isso se dava na rede estadual de ensino, a municipal só viria começar a atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais anos depois.

A Escola Estadual Magalhães Barata (escola sede do município) foi a pioneira nesse trabalho e por esse motivo houve um aumento no número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e conseqüentemente de turmas. E ainda também por ser a Escola Sede da Rede estadual no município, passou a ter uma Coordenação de Educação Especial.

3. Educação Especial – Avanços e Desafios

Para entender melhor o processo de consolidação da Educação Especial no município de Santa Maria do Pará, foram ouvidos três atores dessa modalidade, sendo que um é uma pessoa com Necessidade Especial e tem uma história de referência no município, por sua conquista diária de exercer seu direito de ir e vir, por se tratar de uma pessoa que vive com deficiência visual.

Segundo os professores entrevistados que trabalharam na época em que se iniciou a Educação Especial no município e que receberam as formações no Departamento de Educação Especial, atuaram nas classes especiais e também no acompanhamento itinerante, praticamente todos disseram que, dentro das condições que eram oferecidas pelo Estado, sendo estas limitadas, e do que eram informados que a legislação os permitia fazer, acreditam terem realizado um bom trabalho.

Por não terem contato direto com as leis como temos hoje, era muito difícil saber dos direitos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Mas, apesar desses obstáculos, esses profissionais tinham muita dedicação e, conseqüentemente, toda a equipe que integrava o que era a Educação Especial da época também. Houve muitos avanços e um número considerável de alunos eram atendidos.

Em 1990, a Lei 8.069 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA veio somar com o que já estava previsto na Constituição Federal de 1988. O ECA, em seu Art. 53 e conseqüentemente no Art. 54, inciso III da mesma lei, reforça a Constituição Federal, ressaltando “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF,

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abriu um importante caminho para a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no Brasil. Na área de educação, garantiu a esses meninos e meninas, por meio de seu artigo 53, o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (UNICEF, 2015, p. 21)

Palavras como inclusão e acessibilidade, não eram quase que nem pronunciadas nesse período. E quando acontecia a pronuncia era com outro sentido, não estando associadas no sentido educacional. Sendo afirmado com a Declaração de Salamanca de 1994, conhecida como o marco da Educação Especial no mundo, argumentando que a,

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às neces-

sidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que “um tamanho serve a todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 04)

O tempo passou, começou a se falar em inclusão, a se reclamar adequação de prédios, de ruas, etc., a rede municipal de ensino passou a atender a Educação Especial e a discussão foi avançando, não há dúvidas de que mentalidades mudaram, mas, o avanço é pouco diante do que ainda é necessário.

Para profissionais que fizeram parte da coordenação da educação especial no município e também outros profissionais que atuam hoje nessa modalidade de ensino, todos são unânimes em enfatizar que ainda há muito muito que se conquistar, pois a inclusão está mais avançada no discurso do que na prática. Tendo em vista que o que está

sendo oferecido a esses educandos pode ser considerado um tanto quanto regular.

A inclusão, quando em condições regulares, já pode ser considerada o princípio de democratização dessa modalidade de ensino e contribui fortemente para a melhoria na aprendizagem e na qualidade de vida das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e de suas famílias. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394 de 1996, a Educação Especial ganhou novos rumos, no Art. 58, definindo que “educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Os profissionais ouvidos consideram que quando os alunos da Educação Especial são ‘jogados’ sem condições de acompanhamento dentro de uma turma comum, torna a situação pedagógica pior do que quando se encontravam em turmas comuns. Sobre isso, a Cartilha da Inclusão Escolar dá recomendações como deve proceder ao processo de inclusão do aluno com Necessidade Educacional Especial de acordo com a Comunidade Aprender Criança – CAC, ponderando:

7. Incluir alunos com NEE em classe regular envolve mudanças pedagógicas e na estrutura curricular que devem ser individualizadas dentro de um projeto escolar que atenda às demandas de singularidade frente às limitações do pensamento (concretude); além do desenvolvimento de habilidades frente às limitações de participação e atividade, dada a diversidade dos alunos incluídos. (CAC, 2014, p. 17)

A inclusão, portanto, não é somente o fato de matricular o aluno com Necessidade Educacional Especial dentro da sala comum, mas dar condições suficientes para que ele se desenvolva de forma completa conhecendo suas habilidades. Além do professor de sala comum estar preparado para receber este educando, respeitando suas especificidades, oferecendo possibilidades diversificadas no processo de ensino-aprendizagem.

4. A Educação Especial e seu Contexto em Santa Maria

4.1. Locus

A cidade em questão é Santa Maria do Pará, localizada no nordeste do estado do Pará, está a cerca de 100 km de distância de Belém (capital do estado). A emancipação político-administrativa é datada de 29 de dezembro de 1961, tendo uma população de aproximadamente 23.026 habitantes segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Atendendo, na rede municipal de ensino, mais de 3.300 alunos, na Zona Urbana e Zona Rural do município.

Francisco Campos é um morador de Santa Maria do Pará e tem deficiência visual, mas isso nunca foi obstáculo nas suas caminhadas diárias pela cidade. Conhecendo muito bem todos os lugares pelos quais, vivenciou várias experiências e agradece profundamente aos professores que teve no modo anterior (classe especial), pois, segundo ele, foram fundamentais para seu desenvolvimento; reconhece que houve um avanço, embora que ainda esteja distante

daquilo que se deseja. Ele enfatiza que ter uma legislação que permite avanços e que suscita o debate em sociedade, motiva o portador de necessidades especiais a conquistar o seu espaço. E diz que percebe que por iniciativa de algumas autoridades, professores, estudantes da educação especial, pais e demais familiares e de algumas outras representações da sociedade, esse debate que está acontecendo em Santa Maria do Pará resultará em mais avanços.

Este pensamento de Francisco Campos vem se confirmar com uma das mais novas conquistas da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015, Instituído a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e, em seu Art. 1º, relata que esta Lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Houve também uma reclamação por parte de todos os envolvidos de que pessoas de boa vontade, profissionais dedicados acabam sofrendo com a irresponsabilidade de alguns profissionais, que para eles não são poucos e sim um número até considerável, pois partem do princípio de que isso deveria ser inadmissível em qualquer nível e modalidade de educação, principalmente nessa. É o caso de profissionais que, devido à gratificação, prestam concurso para educação especial e, quando empossados em seus cargos, pouco ou nada rendem. Com essas atitudes, a administração pública acaba gastando o dinheiro do contribuinte com alguém que não dá retorno, e o aluno com Necessidade Educacional Especial continua desassistido ou mal assistido e, conseqüentemente, os demais profissionais sobrecarregados.

Mas, analisando a história, pode-se observar que o caminho está sendo trilhado. Vejamos, por exemplo, a questão da formação dos profissionais que atuam hoje: são graduados, com cursos de especialização na área específica; não tendo todas as condições necessárias, a rede municipal tem Sala de Recurso Multifuncional; há intérprete de libras, banheiros com adequação, rampas de acesso na entrada de escolas e em outros departamentos; transporte com condições de conduzir cadeirantes. O número de alunos é bem maior no censo, pois as famílias estão deixando de ficar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais dentro de casa e levando-os para a escola e para os diversos ambientes sociais também, então todos esses são pontos interessantes a serem observados.

Hoje, no município de Santa Maria do Pará, em 22 (vinte e duas) escolas municipais, existem 74 (setenta e quatro) alunos com Necessidade Educacional Especial, nas zonas urbana e rural do município. Sendo que a maioria desses alunos se encontra na zona urbana, com 42 (quarenta e dois) alunos matriculados. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, mas precisamente, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Art. 2º, ressaltam que

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 302).

Há uma dedicação tão grande por parte de alguns profissionais que, às vezes, até correm riscos por buscarem me-

lhorias para a área com as condições que lhes aparecem. Recentemente, uma diretora da rede estadual de ensino no município, de tanto ser cobrada pela comunidade e pelo ministério público para oferecer, na escola, uma sala específica para o atendimento, arranjou parceiros e adaptou uma sala para suprir essa necessidade, enquanto esperava ser a escola contemplada após os pedidos terem sido enviados à SEDUC. A Diretora recebeu notificação e visitas de equipes para dar esclarecimentos, correndo o risco de sofrer um processo administrativo e ver a vida profissional prejudicada.

O nosso colaborador Francisco Campos, sobre quem até livro foi escrito, por ser um exemplo de superação e sua história servir de incentivo para muita gente, diz que para ir vencendo essas barreiras é preciso todo mundo fazer sua parte, pois o assunto não deve ser visto como de alguns, mas, sim, de todos. Acrescentando que ninguém está livre de ter, na família, uma pessoa com necessidades especiais, ou de tornar-se uma de um momento para outro. Além de ressaltar que se deve trabalhar para que todos, independente de qualquer problema, tenham melhores condições de vida melhor, sintam-se úteis, tenham mais autonomia, contribuindo para a sociedade em geral. E é isso que a educação especial tem por objetivo, e é o que tem buscado ao longo de sua história.

5. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo discorrer sobre a memória e a história da educação especial em Santa Maria do Pará, fazendo um contexto com as leis que foram surgindo e que contribuíram de forma significativa para a consolidação da Educação Especial em nosso país.

Dentro do que pôde ser percebido, a Educação Especial se construiu com muitas lutas sociais, legislações que discorriam sobre essa modalidade, refletindo no contexto no contexto histórico de Santa Maria do Pará.

Todos os sujeitos da pesquisa enfatizaram que a Educação Especial foi, é e sempre será, um tema polêmico e que constantemente necessitará de aperfeiçoamento, como todas as modalidades de ensino. Mas, o fundamental nessa questão é entender que, com a inclusão, todo profissional da educação deve se preparar para atender os estudantes com necessidades especiais e se capacitar para lidar com a questão. Essa não é tarefa somente de quem prestou concurso ou foi contratado especificamente para educação especial, mas de todos os profissionais e familiares envolvidos no processo educativo do aluno com NEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acessado em: abr. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acessado em: abr. 2016.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: abr. 2016.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>>. Acessado em: abr. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Disponível em: <www.desenvolvimento.ifal.edu.br/observatorio/informacoes.../copy7/.../file...>. Acessado em: mar. 2014.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ed: Instituto Glia, 2014. Disponível em: <www.aprender-crianca.com.br>. Acessado em: abr. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acessado em: abr. 2016.

UNICEF. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA 25 anos**: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. Brasília: UNICEF, 2015.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS UNIDADES ESPECIALIZADAS: O CASO DA UEES PROFESSOR ASTÉRIO DE CAMPOS

Kátia do Socorro Carvalho Lima
Felipe Lisboa Linhares

1. Introdução

O direito à educação e a defesa da cidadania das pessoas com deficiência, apesar de ser uma discussão atual, apresenta-se como um exercício contínuo de reivindicações e contestações deflagradas em momentos históricos distintos, que objetivavam conquistar e garantir espaços para novas propostas e medidas a favor dessas pessoas. Portanto, as conquistas de alguns direitos foram somas de esforços e “lutas” travadas que “(...) abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas”. (MAZZOTTA, 2000, p.17).

A educação especial no Estado do Pará, no documento “*Uma proposta para Educação Especial no Estado do Pará*” (PARÁ, 1996), declara que suas ações educacionais são desenvolvidas para os alunos com deficiência por meio das Unidades Especializadas pertencentes à Secretaria de Estado de Educação SEDUC para 90% dos alunos com

deficiência⁷, sendo que os demais alunos eram atendidos pelas organizações não governamentais, algumas em convênio com a SEDUC. Com base no lema “reconhecer as diferenças e reduzir as desigualdades”, as diretrizes norteadoras das atividades no âmbito da Educação Especial deveriam “convergir para integração do indivíduo, tendo a educação e o trabalho como eixos básicos dessa integração e a família como seu suporte” (p.07).

Deste modo, a UEES professor Astério de Campos, referência na educação de surdos no estado do Pará desde a década de 60 como unidade especializada nesta área, passa por ressignificações em suas ações, desde a década de 90, por conta das mudanças das políticas organizativas da educação especial no Brasil. A partir dessa afirmativa que justificamos a relevância deste estudo com objetivo geral de apresentar o papel dessa UEES no transcurso das diferentes políticas organizativas da Educação Especial no Estado do Pará.

A pesquisa se constitui de uma pesquisa de campo tendo como principal fonte de análise os registros fotográficos do acervo da UEES, concedidos gentilmente para composição dos dados do estudo. De acordo com Ciavatta (2012):

O uso da imagem como documento histórico é um dos desafios mais inquietantes para a pesquisa em educação. Como fonte documental, como forma de conhecimento do mundo, guardiã da memória e elo de coesão de identidades, como representação da realidade, como elemento fundamental das artes visuais ou como produção cultural advinda do trabalho humano, a imagem participa de um universo sedutor e ambíguo de onde podem ser depreendidos múltiplos significados. (2012, p. 36).

⁷ Referenciais citados a partir de dados da Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial: perfil do financiamento e das despesas*, 1996.

O artigo está organizado em 03 (três) tópicos. O primeiro aborda um breve contexto histórico da institucionalização do atendimento das pessoas com deficiência que teve início em nível mundial, nacional e se estendeu para alguns estados brasileiros dentre eles o estado do Pará. O segundo tópico apresenta os resultados das análises dos dados da pesquisa de campo realizado na UEES Professor Astério de Campos mais especificamente da história e o trabalho desenvolvido pela unidade especializada, com ênfase aos aspectos da história e da memória, da reorganização das ações e do Projeto Interdisciplinar utilizado na unidade especializada a partir de 2014.

2. Breve Histórico da Institucionalização do Atendimento das Pessoas com Deficiência

Para resgatar a história e memória da UEES professor Astério da Campos é oportuno apresentar os atendimentos dados às pessoas com deficiência, ao longo da história, já que estes não se limitavam somente aos propósitos educacionais, apesar de serem comuns e frequentes nas literaturas que versam sobre o assunto, visto que aqueles também tiveram propósitos clínicos e/ou terapêuticos, religiosos e/ou filantrópicos.

Romeu Sasaki (1997) observa a história do atendimento educacional para as pessoas com deficiência em quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Reportarmo-nos às contribuições teóricas que caracterizam essas fases, as quais são pertinentes neste estudo.

Na fase da exclusão apresentamos a afirmação de Correia (1999), na qual a história registra políticas extremadas no que tange à exclusão social de crianças com deficiência. Ações que se justificavam pelo vislumbre de um modelo de homem que cumprisse as exigências de padrões pré-estabelecidos e comportamentos homogêneos, nesse período “era predominante a filosofia da eugenia, e as pessoas excepcionais, consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser ‘expostas’ ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a Humanidade” (RIBEIRO, 2003, p.42). Na Idade Média, com a influência da doutrina cristã, as práticas tomaram outras dimensões, com características caritativas, as pessoas com deficiência eram segregadas e recebiam abrigo e alimentação, e também estavam sujeitas a torturas, castigos e crueldades, sendo a deficiência atribuída às causas sobrenaturais, eram comuns sessões de exorcismo, prisões, internatos em orfanatos e manicômios (RIBEIRO, 2003).

Na Idade Moderna, emergem práticas com base na medicina, por meio de vários estudos e pesquisas realizadas com e para as pessoas com deficiência, que vinculavam as limitações da deficiência à hereditariedade, distorções anatômicas, aspectos orgânicos e outras. Dentre esses estudos, destaca-se as intervenções do médico Itard (1778-1838), que dedicou cinco anos de sua vida na recuperação de Victor, um menino de doze anos considerado na época portador de atraso mental grave, capturado no bosque de Aveyron, no sul da França. Decorrente dessa intervenção, ele sistematizou e desenvolveu programas específicos e escreveu o primeiro manual de educação a pessoas com atraso cognitivo “*Education d’un homme sauvage*”.

Com a proliferação das instituições especializadas, os meados do século XX marcam a fase da segregação institucional, na qual as pessoas com deficiência eram atendidas nessas instituições que se caracterizavam por serem eminentemente assistencialistas e sob o enfoque médico-terapêutico.

As contribuições da psicologia, no uso da psicometria, reforçavam a criação dessas instituições, pois ao identificarem as crianças mentalmente atrasadas, por meio dos testes da capacidade de inteligência, elas eram encaminhadas para serem atendidas nesses espaços.

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema, começam surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. (CORREIA, 1999, p.13).

Segundo Marchesi e Martín (1995), nessa fase, a deficiência era concebida como invalidez e anormalidade, fundamentada em causas orgânicas que dificilmente poderiam ser modificadas. As crianças com deficiência eram organizadas em diferentes categorias: os “Ds” (Deficiente Visual - DV, Deficiente Auditivo - DA, Deficiente Mental - DM e Deficiente Físico - DF). Portanto, a necessidade de uma observação precisa da deficiência contribuiu para a segregação dessas crianças. Por isso o surgimento de uma atenção educacional especial, distinta e separada em instituições especializadas.

Na segunda metade do século XX, os atendimentos educacionais dado às pessoas com deficiência inauguram um período de transição que vai demarcar mudanças no

contexto da educação especial, numa perspectiva social respaldada numa educação de caráter mais integradora, na qual se transfere a ênfase dada à deficiência para situá-la na escola, a deficiência passa a ser avaliada em função da resposta educacional (MARCHESI; MARTÍN, 1995). Deflagra-se a fase da integração, impulsionada por novas práticas e tendências com relação aos alunos com deficiência. Correia nos diz que:

O termo ‘integração’ tem sua origem no conceito de ‘normalização’ e aproxima-se muito do conceito de ‘meio menos restritivo possível’ que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível a criança com NEE na escola regular. (1999, p. 19).

Assim, os alunos com deficiência, na medida do possível, eram integrados nas escolares regulares, com a implantação das classes especiais, constituindo-se apenas na simples alocação física do aluno, sem articulação com práticas efetivas de integração social, que, segundo Correia (1999), resultavam em práticas falaciosas e irresponsáveis. Neste sentido, a integração dos alunos com deficiência, no contexto da escola regular, acabou acentuando e rotulando as diferenças quando separavam em um mesmo espaço alunos “ditos normais” desses alunos.

Cabe acrescentar que as políticas organizativas de atendimento aos alunos com deficiência no Brasil acompanharam as tendências e direcionamentos internacionais. Essas fases dispostas foram claramente vivenciadas no âmbito da educação brasileira. Aqui também na década de 50 e 60, várias instituições especializadas foram criadas para o atendimento das crianças com deficiência e, nas décadas 70 e 80, as salas especiais criadas nas escolas regulares aten-

diam aos objetivos da educação integradora, com orientação e responsabilidade da educação especial, confirmadas a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973, com objetivo de definir, efetivar, agilizar, organizar e oficializar a nível governamental práticas que já ocorriam no âmbito da educação de alunos com deficiência.

A dinâmica atual do atendimento educacional aos alunos com deficiência contempla a fase da educação inclusiva, a qual se orienta pela inclusão destes na rede de ensino comum, enquanto cidadãos com direitos e deveres de participação social. Dentre os estatutos teóricos que sustentam a política de uma escola para todos ou escola inclusiva, no Brasil, na década de 90, citamos: a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994; a Lei nº 9.394, de 1996, Decreto Federal Nº 7611/2011 e a Lei Nº 13.146 de 2015.

Ao considerar essa trajetória histórica do atendimento oferecido às pessoas com deficiência, observamos que o atendimento aos surdos obedeceu às características dessas fases apresentadas

2. UEEs Professor Astério de Campos

2.1. História e Memória

A educação de surdos no estado do Pará apresenta dinâmicas semelhantes com as desenvolvidas nas políticas organizativas da educação especial em âmbito mundial e nacional com as ações do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) localizado no estado do Rio de Janeiro.

Foto 1: Instituto Prof. Astério de Campos.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

A Escola de Educação de Surdos foi criada em 21 de outubro de 1960, na cidade de Belém do Pará, no governo de Luís Geólas Moura Carvalho, por meio do Decreto nº 3174. Inicialmente, atendia os alunos surdos na Escola Serra Freire, anexo do Instituto de Educação do Pará - IEP, sob a Direção da professora Cordélia Nunes Rayol.

As iniciativas para a criação da escola de surdos em Belém resultaram da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, por meio do Decreto nº 42.728, de dezembro de 1957, conforme o Art. 2º “Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional”

No seu percurso histórico, a instituição recebeu diferentes nomes. Em 1965, passou a se chamar Instituto Prof. Astério de Campos (FOTO 1), funcionando na residência do mordomo do Governador e, em 1969, Unidade Técnica Prof. Astério de Campos e, atualmente, Unidade Educacional Ensino Especializado Prof. Astério de Campos - UEESPAC. Tem sede própria, desde 31 de janeiro de 1967, situada na Avenida Almirante Barroso nº 2800, bairro do Marco. O nome Astério de Campos foi em homenagem ao jornalista Astério de Campos, baiano, nascido a 10 de agosto de 1893 e falecido em 07 de fevereiro de 1968, aos 75 anos. Foi consultor jurídico e professor da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (SOARES, 2005). Compôs, juntamente com a diretora do INES, o Hino ao Surdo Brasileiro.

Foto 2: Evento Alusivo à Criação do Instituto.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

Ao analisar alguns documentos institucionais da UEESPAC, encontramos os Regimentos Internos com ver-

sões perpassando os anos de 1961, 1971, 1988 e 1991, além de um Plano Anual de Trabalho do ano de 1984. Os documentos apresentam informações sobre a organização, funcionamento e concepção de Educação para Surdos.

Foto 3: Alunos em Sala de Aula.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

No ano de 1961, pelo Regimento, a então “Escola de Surdos Professor Astério de Campos”, era destinada aos deficientes da audição e da fala, sob administração da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, e Campanha para Educação do Surdo Brasileiro do Ministério da Educação e Cultura. No 2º art. apresenta os seguintes objetivos:

- a) recuperar e adaptar o surdo à sociedade, através de processos educativos;

- b) prestar, na medida do possível, assistência educacional, social e profissional;
- c) ministrar o ensino necessário e suficiente para que seus alunos se integrem na sociedade, como indivíduos úteis. (REGIMENTO INTERNO, 1961, p. 01).

Com relação ao Regimento Interno do ano de 1971, o “Instituto de Surdos Professor Astério de Campos” apresenta no seu Capítulo VI a indicação do corpo técnico composto por: Professoras, Professoras de Artes Industriais e de Educação Física, Assistente Social, Psicólogo e Médico Otorrino. Vejamos o registro dos Artigos 36 (Seção de Educação Especializada) e 37 (Setor de Artes Industriais):

Art. 36 - Seção de Educação Especializada compete:

3 - Ministrar o ensino de desenho, trabalhos manuais, modelagem que se destinam a educação sensorial e motora, ao desenvolvimento da capacidade de observação e limitação bem como a apurar e desenvolver as qualidades vocacionais dos alunos.

Art. 37 - Setor de Artes Industriais:

1 - Ministrar o ensino Industrial por meio de estudos e pesquisas realizadas junto aos educandos que tenham completado suas habilidades vocacionais em curso de marcenaria, encadernação, cestaria, etc.

2 - Ministrar o ensino de Economia Doméstica, visando a preparação das alunas para as atividades domésticas, especialmente a arte-culinária. (REGIMENTO INTERNO, 1971, p. 10 - 11).

As fotos 4 e 5 apresentam os alunos do Instituto em uma atividade de jardinagem e cabe a observação que na realização dessa atividade ocorria a separação de meninos e meninas.

Foto 4: Alunas em Aula de Jardinagem.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

Foto 5: Alunos em Aula de Jardinagem.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

A orientação metodológica seguia os preceitos do método oral, o qual tinha como objetivo central capacitar os surdos a adquirir a língua oral, e também instrumentalizá-los para o trabalho, incorporado às propostas da UEESPAC, influência das mudanças ocorridas na educação de surdos no Instituto Nacional de Surdos – INES⁸, na década de 50, com a adoção oficial do método oral (SOARES, 2005). A Foto 6 caracteriza uma atividade em sala de aula voltada para a estimulação da linguagem oral dos alunos.

Foto 6: Alunos em Sala Aula.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

O Plano Anual de 1984 apresenta um breve histórico do atendimento realizado entre os anos de 1973 e 1983, com base no método oralista e multissensorial. Em 1973, com a descentralização dos alunos para rede de ensino regular, a UEESPAC inicia o atendimento de estimulação precoce para crianças

⁸ Primeira instituição criada para educar surdos no Brasil, em 1857.

surdas entre 0 a 6 anos de idade, para que ampliassem seu potencial de comunicação nos anos seguintes. No ano de 1974, ao 2º semestre de 1975, devido uma reforma no prédio, os alunos foram atendidos nas classes especiais da Escola Estadual José Veríssimo. A partir de 1978, as turmas de estimulação precoce foram denominadas de maternal, em virtude da faixa etária dos alunos que variava dos 2 a 6 anos e do próprio atendimento que não correspondia ao atendimento de um programa de estimulação precoce (PLANO ANUAL, 1984).

Foto 7: Desfile Escolar.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

Com uma predominância ao ensino da modalidade oral, conforme determina o Art. 45 do Regimento Interno do ano de 1991, a unidade atendia as categorias Deficientes Auditivos (DA) e Deficiência Múltipla Sensorial (DMU), nas programações de Pré-escolar compreendendo a Educação Precoce de 0 a 3 anos, o maternal de 3 a 4 anos, o Jardim de 4 a 6 anos, o Pré-Alfa de 6 a 8 anos e a Alfa-

betização a partir de 8 a 12 anos. E, ainda as Atividades Complementares de Psicomotricidade, Fala e Treinamento Auditivo (REGIMENTO INTERNO, 1991, p. 20).

Foto 8: Aulas de Libras.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da UEESPAC (2004), a partir de 1996, as ações pedagógicas da Unidade vêm se pautando em novos paradigmas educacionais, respaldadas nos pressupostos da Educação Bilíngue e Inclusiva. A organização e funcionamento corresponde ao atendimento dos alunos surdos nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, desde a estimulação precoce, Maternal, Jardins I e II, Alfabetização, Ensino Fundamental de 1^a à 4^a série e Educação de Jovens e Adultos.

Sobre os aportes de uma educação bilíngue para surdos:

E com intuito de respeitar a identidade e a valorização da cultura surda, A UEES vêm implementando o paradigma curricular sobre os aportes teóricos e metodológicos da abordagem educacional bilíngue, que pontua, o aprendi-

zado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004).

Com o intuito de estruturar o funcionamento não só de escolas, mas também das Unidades Especializadas, o Conselho Estadual de Educação aprova a Resolução de nº 400 de 20 de outubro de 2005, como parte da Política Estadual de Educação Especial. Nesta resolução, estabelece que as Unidades Especializadas devem mudar suas funções, uma vez que seu funcionamento enquanto escola não seria mais autorizado. Conforme a Resolução:

Art. 26. As Instituições Especializadas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, para regularização do funcionamento de seus atendimentos educacionais deverão requerer credenciamento ao Conselho Estadual de Educação para prestação de serviços educacionais especializados.

§ 1º O credenciamento, para a oferta de serviços e atendimentos educacionais especializados nas Instituições Especializadas será restrito à prestação de apoio técnico específico, sem caracterizar autorização para funcionamento dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. (PARÁ. SEDUC, 2005, p. 11)

2.2. Reorganização para a Atualidade

Atualmente, a Unidade integra a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado do Pará como uma das unidades da Coordenação de Educação Especial - COEES, sendo referência no atendimento educacional ao aluno surdo, surdo com deficiências associadas e surdo-cego.

A Unidade de Ensino Especializado Professor Astério de Campos foi regulamentada pelo Conselho Estadual

de Educação (Resolução nº 311 de 25 de outubro de 2012), sendo assim autorizada a oferta da escolaridade, por meio da Educação Infantil em nível de Pré-Escola; do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano; e da Educação de Jovens e Adultos – Fundamental 1ª e 2ª etapas, o direito de acessibilidade comunicacional ao aluno surdo, ao surdocego e aos que apresentam múltiplas deficiências. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como um dos seus objetivos oferecer apoio pedagógico especializado no contraturno aos alunos surdos que têm atendimento em salas de recursos, em salas de apoio e em ensino itinerante, apesar de integrar as ações da UEESPAC, na oportunidade não foi regulamentado e nem autorizado pelo Conselho Estadual de Educação devido à ausência de normativas estaduais que regularizem esse atendimento. Deste modo, a UEESPAC segue as diretrizes nacionais para a organização do AEE com adequações que se estabelecem por conta das especificidades da realidade da Unidade. Afirmativa que delinearemos a seguir.

Foto 9: Atendimento Educacional Especializado.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

Essa contextualização histórica evidencia a função social da escola que consiste na socialização do saber sistematizado, indispensável ao exercício da cidadania, assim como na re-elaboração deste mesmo saber, e, ainda, produção e sistematização de um novo saber nascido das necessidades das práticas sociais.

Neste sentido, a Unidade de Ensino Especializado, a qual tratamos neste estudo, também precisava se resignificar com base nos processos da educação inclusiva ao considerar que suas ações estavam direcionadas especificamente para a escolarização de surdos nos níveis regulares de ensino. E, a partir de 2010, iniciou-se o Atendimento Educacional Especializado para os alunos que estavam matriculados nas escolas comuns. Contudo, percebeu-se que a dinâmica do “atendimento” não dava conta da complementação curricular necessária para o avanço acadêmico dos alunos na escola comum, ao considerar que as ações se davam de forma isolada e pontual em determinada área do conhecimento, caracterizando-se apenas por um mero “reforço escolar”, devido a maioria das escolas regulares serem conteudistas e por não respeitarem a situação linguística dos alunos surdos.

Este atendimento foi reorganizado, com nova proposta educacional, de forma a respeitar as necessidades do sujeito surdo, permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências que o instrumentalizem a aprender, reconhecendo-se sujeito de sua própria história no que diz respeito à superação de suas necessidades especiais. Com isso, o objetivo geral do projeto do AEE se constituiu em dinamizar o referido atendimento na Unidade, considerando as especificidades dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, com respeito às demandas da es-

cola comum, os princípios que norteiam o PPP da unidade e as matrizes legais da educação.

A metodologia aplicada à elaboração e à execução do projeto no AEE se iniciou com a avaliação das ações já existentes, de acordo com Projeto Político Pedagógico (2010), com estudos e análises dos documentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado para Surdos, adequando aos objetivos da Unidade e, em especial, às condições apresentadas pelos alunos.

Atualmente, a UEE fundamenta-se nos preceitos teórico-metodológicos da abordagem educacional bilíngue, a qual incentiva o aprendizado da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade oral e escrita, em momentos linguísticos distintos. Essa abordagem bilíngue não privilegia uma língua mas possibilita ao surdo o direito de acessibilidade comunicacional em sua língua natural.

Foto 10: Alunos em Sala de Aula.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

Tem como base filosófica a concepção sócioantropológica de educação, segundo a qual a surdez é concebida como diferença e não deficiência, e os preceitos legais que regem a Educação Inclusiva: Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e Lei Federal Nº. 10.436 (Lei que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda). A Unidade de Educação Especializada delinea no Projeto Político-Pedagógico (PPP):

(...) nossa missão é assegurar o direito comunicacional das pessoas surdas, oferecendo um ensino de qualidade, por meio de princípios éticos e respeito às diferenças individuais, assim como possibilitando a formação de cidadãos críticos, partícipes no processo educacional e social em que estão inseridos (PPP, 2010).

Nessa perspectiva, a partir de 2010, a UEE apresenta outras ações de trabalho, devido a Resolução de Nº. 001/2010, do Conselho Estadual de Educação do Pará, que estabelece novas bases de organização para as escolas especiais, no contexto da educação inclusiva. A principal ação da escola especial deve ser voltada para o apoio pedagógico especializado às escolas regulares, as ditas inclusivas. De acordo com Oliveira (2004), a educação inclusiva:

Desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a para escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural. (p.71).

2.2.1 - O Projeto Interdisciplinar Utilizado na Unidade Especializada a Partir de 2014

A educação de surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) se propõe a superar as barreiras linguísticas e pedagógicas que interferem na inclusão escolar destes alunos, pois considera suas especificidades educacionais. Conforme Damázio (2007), o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos: (1) *AEE de LIBRAS*: Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras; (2) *AEE em LIBRAS*: Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização, onde o professor do AEE, preferencialmente surdo, trabalha com os conteúdos curriculares estudados no ensino comum utilizando a Libras, articuladamente com o professor de sala de aula comum; (3) *AEE de Língua Portuguesa como L2*: Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez.

Na tentativa de se aproximar ao máximo das diretrizes legais, tendo em vista a realidade encontrada e a possibilidade de flexibilização, surgiu a proposta de um projeto interdisciplinar para o AEE que seria gradativamente implementado, para que não houvesse nenhuma ruptura causada por uma mudança brusca do trabalho desenvolvido. Mas ressaltamos que já ocorriam práticas interdisciplinares em ações pedagógicas na UEE, entretanto, precisavam ser ampliadas no âmbito do AEE.

Visando, então, reverter este quadro histórico, buscou-se uma estratégia processual de mudança na perspectiva do trabalho desenvolvido de forma a respeitar e atender as expectativas dos alunos e de suas famílias na intenção de também conquistar a confiança em uma mudança necessária para gerar mais autonomia aos educandos.

Foto 11: Atendimento Educacional Especializado.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

O Atendimento Educacional Especializado foi dividido em três momentos didáticos de forma que, na dinâmica dos atendimentos, os alunos tivessem um momento mais particular com professores de algumas disciplinas para esclarecimentos e orientações necessárias de uma forma mais específica e um outro momento onde os professores se unem por áreas do conhecimento para fornecer

a base conceitual do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, da sua própria língua e da Língua Portuguesa, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão deste conteúdo. As áreas são: (1) *Ciências Naturais e Exatas*: Matemática, Física, Química, Ciências e Biologia; (2) *Natureza e Sociedade*: História, Geografia, Estudos Amazônicos, Filosofia e Sociologia; (3) *Comunicação e Linguagem*: Libras, Língua Portuguesa e Literatura.

A estratégia metodológica construída constitui-se a partir das bases da prática interdisciplinar que, de acordo com Fazenda: “a tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (2002, p. 33), com atitude interdisciplinar que “pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro” (FAZENDA, 1991, p.18, grifos da autora).

Neste prisma, todos os sujeitos envolvidos no AEE da Unidade foram envolvidos no planejamento, na elaboração e na execução das ações do Projeto Interdisciplinar. A experiência revelou um engajamento político pedagógico dos professores que, segundo Freire (1983):

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito é mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (p. 78).

Dentre as atividades do Projeto Interdisciplinar, citaremos alguns aspectos no sentido de caracterizá-lo. Os alunos recebem seu horário com os dias, tempo de aten-

dimento (em média 50 minutos por disciplina) e a disponibilidade dos professores (até então tudo muito parecido com o tipo de atendimento que já existia), mas entre os horários oferecidos, uma vez na semana, os professores fazem um atendimento coletivo, dividindo os alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Neste dia, eles recebem ações interdisciplinares pelos professores de acordo com a área do conhecimento, citado anteriormente, realizando uma alternância semanal.

As temáticas são trabalhadas de forma interdisciplinar, por professores especializados, conforme inciso V do Art. 92. Resolução 001/2010, com metodologias e estratégias diferenciadas, utilizando os mais variados recursos e possibilidades para o enriquecimento deste processo de aprendizagem. Enquanto um grupo de professores está com os alunos, o outro grupo de professores planeja e produz material para a semana seguinte.

Desta forma, é possível garantir o atendimento individualizado durante a semana, potencializado pelo Projeto Interdisciplinar (AEE em Libras) e dar destaque e valorização a Libras (AEE de Libras), além de trabalhar a Língua Portuguesa separadamente (AEE de Língua Portuguesa como L2). Assim, este dia, em específico, ou os professores estão planejando e produzindo material ou estão desenvolvendo as ações com o grupo de alunos. A tentativa foi de articular as diretrizes legais com a realidade local, sem perder o interesse do aluno, garantindo um trabalho de qualidade com os recursos que se tem.

Uma outra ação deste projeto que o potencializa no que tange suas ações é a articulação estabelecida com a

escola comum. Todos os esforços implementados são alimentados por informações oriundas das escolas comuns, onde os alunos possuem a primeira matrícula. Esta articulação é feita por um “Professor Itinerante” que desenvolve um serviço de orientação e supervisão pedagógica, visitando periodicamente as escolas para dar assessoramento pedagógico aos alunos surdos incluídos na sala comum, juntamente com os professores regentes, proporcionando-lhes orientações, ensinamentos e supervisões adequadas.

Foto 12: Alunos do Cursinho Pré-vestibular.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

Um registro importante a ser feito neste momento é que devido a reorganização nas ações pedagógicas da unidade, foi possível atender uma demanda de alunos que concluíam o Ensino Médio, mas que não eram aprovados no vestibular e que precisavam de apoio na continuidade dos estudos para não se limitarem nas perspectivas profissionais, por falta de oportunidades oferecidas pelo próprio sistema público de ensino. Foi então que surgiu o

Cursinho Pré-vestibular, que até hoje atende esses alunos concluintes do Ensino Médio, por meio de uma adequação nos horários dos professores do AEE e demais alunos do 1º ao 3º ano deste nível de ensino. No vestibular de 2016, foram aprovados 16 surdos no Curso de Letras Libras na Universidade do Estado do Pará.

Foto 13: Grupo Corpus Falantes.



Fonte: Acervo da UEESPAC.

Esta forma de vislumbrar as possibilidades de organizar e gerir os espaços dentro da unidade também potencializaram os ambientes de vivência em Libras para os alunos e comunidade escolar, bem como o fato de desenvolver habilidades artísticas, como é o caso do Grupo de Artes Corpus Falantes que realiza apresentações de teatro e danças adaptadas em Libras nos mais diversos espaços e eventos.

3. Considerações Finais

Ressalvamos que a construção histórica da educação de surdos no estado do Pará perpassa desde a repressão

do uso da Libras para o incentivo das práticas oralistas, conforme Pará (1996), quando lista as atividades desenvolvidas nas escolas especiais para surdos dando ênfase ao treinamento auditivo e da oralidade, até as conquistas da Comunidade Surda pelo respeito ao uso da Libras e aos direitos por uma educação inclusiva.

Na compreensão de Capovilla (1997), os surdos são aquelas pessoas que devido à diminuição na percepção auditiva, apresentam dificuldades na aquisição da linguagem oral de forma espontânea, por conseguinte, a emissão e percepção linguística se realizam pela modalidade visual e espacial, portanto, diferente das pessoas ouvintes, cuja percepção se dá pela modalidade oral-auditiva.

Da mesma forma, no Decreto Federal Nº. 5626/2005, as pessoas surdas são conceituadas como aquelas que, devido a perda auditiva, apreendem o mundo por meio das experiências visuais, manifestando suas especificidades culturais principalmente pelo uso da língua de sinais, e sua educação requer estratégias diferenciadas e profissionais capacitados, para atender eficazmente às suas condições linguísticas específicas. Os surdos, com base nesses conceitos, conhecem o mundo por meio da experiência visual e têm como língua natural a língua de sinais, no caso, a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Mas, de acordo com as práticas discursivas mais recorrentes no cotidiano das nossas vivências na educação de surdos, observamos as dificuldades encontradas nas salas de aula pela ausência de profissionais, como o intérprete da Libras; o próprio preconceito por parte de professores regentes da classe comum faz com que os alunos surdos

procurassem um espaço onde se sentissem mais à vontade e acolhidos. De outro modo, as expectativas das famílias e dos próprios alunos para que tivessem sucesso acadêmico, já que isso não ocorria devido a não adequação das escolas comuns para receberem os alunos surdos para a inclusão e o não acompanhamento das Políticas Públicas voltadas à Educação Especial. Essas condições foram determinantes para efetivação da matrícula deles na UEE.

Diante do exposto, cabe afirmar que a UEES Professor Astério de Campos cumpre seu compromisso com seus alunos surdos oferecendo, de acordo com a realidade de uma escola pública, o ensino voltado para as suas especificidades, principalmente, as linguísticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acessado em: 14 mai. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394 – LDB**. Brasília-DF. 1996.

_____. **DECRETO 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acessado em: 6 mar. 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília-DF, 07 de janeiro de 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2009.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 18 de dezembro de 2009.

CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte (Editores). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira.** Volume I: Sinais de A a L. Volume II: Sinais de M a Z. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 2001.

ClAVATTA, M. O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia. In: **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, (12) (1), jan-abr. 2012. pp. 33-46.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular.** Portugal (PT):Porto Editora, 1999.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez.** Brasília-DF: Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. ALVES, Carla B.; FERREIRA, Josimário de P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngüe na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyala, 1991. (Coleção Educar. V. 13).

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. **Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na Libras**. Dissertação de Mestrado, Belém, 2009.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. (Tradução: Marcos A. G. Domingues). Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 3, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

PARÁ. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 3.174 de 21 de outubro de 1960**. Cria a Escola de Educação de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos. Belém: pa. DO nº 19.450. Sábado, 22 de outubro de 1960.

_____. **Regimento Escolar da Escola de Surdos Professor Astério de Campos**. SEDUC: Belém, 1961.

_____. **Lei nº 3.583 de 15 de dezembro de 1965**. Dá nova organização a Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC). Belém: 1965.

_____. **Regimento Escolar do Instituto de Surdos Professor Astério de Campos**. SEDUC: Belém, 1971.

_____. **Plano Anual de Trabalho Unidade Técnica Professor Astério de Campos**. Belém, 1984.

_____. **Regimento Escolar da Unidade Técnica Professor Astério de Campos**. SEDUC: Belém, 1988.

_____. **Regimento Escolar da Unidade Técnica Professor Astério de Campos**. SEDUC: Belém, 1991.

_____. **Uma Proposta Para a Educação Especial do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 1996.

_____. **Resolução nº 400 de 20 de outubro de 2005 do Conselho Estadual de Educação**. Belém: SEDUC, 2005.

_____. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Educação de Surdos Sob o Enfoque da Inclusão**. Curso de Extensão à Distância - EAD, 2009.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Unidades Especializada Professor Astério de Campos**. Belém, 2010.

_____. **Resolução 001, de 5 de janeiro de 2010**. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2010.

ROCHA, S. Histórico do INES. **Espaço** - Informativo Técnico-Científico [do] INES. Edição Comemorativa, 140 anos. Belo Horizonte: Littera, 1997.

_____. Histórico do INES. **Espaço** - Informativo Técnico-Científico [do] INES. Edição Especial. 2006.

_____. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do instituto nacional de surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SARAIVA, Marinês. Formação do Professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

_____; CARVALHO, Maria de Fátima. **O Professor e o Aluno Com Deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C (organizadoras); CASTRO, A. M. [et. al]; **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo um mundo para TODOS**. Coleção Inclusão. Rio de Janeiro: VWA, 1997.

II

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dilza M. Alves Rodrigues

1. Introdução

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva teve seu processo iniciado quando o Brasil se comprometeu com órgãos internacionais como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), Convenção da Guatemala (1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas -ONU em 2006, em que nosso país foi signatário, comprometendo-se a transformar os sistemas de ensino brasileiro em sistema inclusivo, o que culminou com a elaboração de vários documentos orientadores: decretos, resoluções, portarias, notas técnicas e uma produção relevante de materiais didático-pedagógicos. Dentre eles, o Decreto nº 6.094/2007 que expressa as diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação, dando ênfase à garantia do acesso e da permanência do público-alvo da educação especial no ensino regular, com o objetivo de fortalecer a inclusão nas escolas públicas. Para tanto, tratou de implementar estratégias que viabilizassem uma educação não excludente por todo o país de forma colaborativa com estados, municípios e Distrito Federal. Uma das estratégias elaboradas foi o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), objetivando a criação de sistemas inclusivos.

Nesse sentido, na busca de fazer uma análise do funcionamento real da Educação Especial, a partir do programa no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, teceremos um diálogo importante a partir do período de 2007 a 2015. Tendo como base os relatos dos que tiveram a experiência e vivenciaram a prática dos seminários regionais promovidos ao longo desses nove anos como multiplicadora de práticas pedagógicas inclusivas no Estado do Pará.

2. Implantação do Atendimento Educacional Especializado-AEE na perspectiva da inclusão

Pensar no AEE é antes enveredar pela política de educação especial no Brasil para então refletirmos sobre suas dificuldades e avanços. Pois a elaboração de política pública é produto da construção humana, por isso histórica. Assim, são necessários questionamentos, análise e reflexão para provocar mudanças na sua concepção, execução e reorientação. Logo, o presente artigo tem a pretensão de fazer um apanhado geral dos marcos legais e chamar atenção para alguns pontos fundamentais para compreensão das dificuldades atuais da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Portanto, é preciso citar alguns países que serviram de modelo para a política Inclusiva brasileira, principalmente no que diz respeito a produção teórica/prática, como a Inglaterra (Relatório Warnock/1978) e os Estados Unidos da América-EUA (Iniciativa de Educação Regular-REI/1986) que tiveram, nas décadas de 1960 e 1970, o início do movimento em defesa da

educação para a pessoa com deficiência, ganhando força e abrindo espaço para o debate e a criação de Leis e pesquisas, que apontam a necessidade de mudança na educação. Mas foi na década de 1980 que o movimento notoriamente passou a exigir o paradigma da inclusão. No ano de 1985, a ONU cria o Comitê para o Planejamento e Fiscalização e traça políticas de Ação conjunta direcionadas às pessoas com deficiência em vários países.

Em 1990, é declarada a década da Educação com o objetivo de promovê-la. Assim, o Brasil, tem na sua trajetória da educação especial, um percurso similar. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 42), foi no início dessa década que o movimento inclusivo ganha adeptos pelos EUA e outros países, promovendo a publicação significativa de estudos sobre como implementá-la. Nessa perspectiva, o Brasil passou por momentos históricos importantes influenciados por esse contexto internacional que culminaram no avanço significativo da legislação para a educação, especialmente a educação Especial, como, por exemplo, a criação da Secretaria de Educação Especial em 1973, conforme pesquisa de Junior (2010) Martin (2012), Nuñez (2014), Mantoan (2006), Édler Carvalho (2010), Ferreira (2006).

Nesse sentido, em 1990, houve o Lançamento da Declaração para todos; 1994, a Declaração de Salamanca, que aborda o conceito de Inclusão, surgindo assim, os documentos oficiais brasileiros. Entre eles, a CF de 1998, em que ressalta a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; 1990, o Lançamento da Declaração para todos. Em 1993, surge o Plano Decenal de Educação para todos; em 1994, promulgada a Declaração de Salamanca que aborda o conceito de Inclusão, porém, segundo

Brizolla (2007), vem de forma limitada, no qual orienta a elaboração a Política de Educação Especial para a integração, assumindo também a visão distorcida de inclusão.

Em 1996, a LDBEN dedica o capítulo V, Art 58,59 e 60 para educação especial (alterada pela lei nº 12.796/2013), que substitui o termo necessidades educacionais especiais por pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, mantém-se o termo preferencialmente na rede de ensino, o que vai de encontro a Inclusão.

Em 2001, há uma preocupação com os marcos legais da Educação Especial. Buscou-se rever as ações e propor novos rumos para promover a inclusão. Aprova-se, então, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), que dá novos direcionamentos para a contribuição com a inclusão. No ano seguinte, são lançadas as Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica (Res. 02/2001), no qual reafirma a inclusão, cujo princípio norteador é o direito e a cidadania, e a educação especial como modalidade transversal como o modelo de educação brasileira, em detrimento a Política de Integração (Lei 7.853/1989), anteriormente em vigor.

No entanto, as diretrizes mantêm a possibilidade de oferta a Classes especiais, e como organizá-la, e substituição quando necessário do ensino regular/classe comum nas redes de ensino. Além disso, não trouxe uma orientação clara sobre Inclusão e a oferta do Atendimento Educacional Especializado como provedora desse processo, mas denota semelhança com o modelo de Integração (1989), quando mantém classe e escola especiais e confusão no uso de termos ao se referir ao público alvo da inclusão,

como portador de deficiência. Tal política reconhece a educação especial como um processo pedagógico que assegure recursos e serviços educacionais institucionais para o apoio complementar e suplementar ao currículo da educação básica (p. 27-29).

Posteriormente, em 2003, como desdobramento do compromisso que assumiu na Conferência Mundial de Educação para Todos e com a Salamanca, o Ministério da Educação-MEC lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em Brasília, no I Seminário Nacional de Formação de gestores e educadores, que contou com a participação de dirigentes da educação especial de todo o país. O programa é uma estratégia de apoio aos municípios, estados e Distrito Federal para o desenvolvimento de sistemas inclusivos por meio da formação de multiplicadores que, a princípio, foram envolvidos 106 municípios-pólo, tendo cada estado representado.

É importante salientar que os multiplicadores, juntamente com o gestor da secretaria de educação, deveriam elaborar democraticamente o Plano de Educação Inclusiva. Para isso, em 2004, publicam-se a Série Educação Inclusiva organizados por Aranha (textos orientadores ao ensino fundamental) para apoiar pedagogicamente a gestão nos municípios na construção de projetos de inclusão nas dimensões município (no plano municipal), escola (o papel de gestão na proposta inclusiva), família (cuidados/saúde/disponibilidade/serviços) e Fundamentação filosófica, buscando informar sobre a legislação e os princípios da inclusão.

No ano de 2005, complementando as ações existente do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, surge o Documento orientador, dirigido aos secretários de

educação dos municípios e estados participantes, que atribui aos Municípios-pólo a incumbência de:

- a) implementar a política da educação inclusiva;
- b) divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios da sua área de abrangência, sensibilizando gestores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- c) exercer função multiplicadora das ações propostas pelo Programa, em âmbito regional, junto aos municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores e Educadores;
- d) Coordenar o Curso de Formação de Gestores e Educadores garantindo as condições necessárias para a realização do mesmo;
- e) incentivar a participação de gestores e educadores em cursos afins, visando fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação;
- f) articular ações, em parceria com a secretaria estadual de educação, para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005, p.11)

Nesse mesmo ano, dando sequência as ações previstas, o Projeto Formação Docente Educar na Diversidade (DUK, 08/2005-12/2006), envolve multiplicadores dos 144 municípios-pólo, correspondendo a 262 município de abrangência do programa e 1.250 escolas inscritas, totalizando 34.300 professores formados ao final do projeto. O objetivo principal: o acompanhamento no desenvolvimento de cultura e práticas pedagógicas inclusivas na escola regular. Logo em 2006, foi feita a distribuição da 3ª versão do material de formação docente Educar na Diversidade composto por 04 módulos, organizadas por oficinas de formação teórico/prática (de 40 e 30 horas).

Contribuindo com o processo, o Documento Salas de Recurso Multifuncional: espaços para o atendimento educacional especializado (ALVES, 2006), idealizado para dar suporte aos sistemas de ensino à implementação e ao funcionamento do AEE na concepção inclusiva nas escolas regulares. Também foi distribuído o material de autoria de Mantoan e Batista (2006), que aborda o Atendimento Educacional Especializado em cada especificidade, numa versão não substitutiva a educação regular. A esse respeito, Baptista (2015) assinala que apesar dos novos rumos, no sentido da inclusão, a Escola Especial implicitamente se mantém viva.

Mas, dando sequência as metas traçadas para o Brasil, a Portaria nº 13/2007 implanta o Programa Sala de Recurso multifuncional nas escolas em que há matrícula de pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidade/superdotação, por meio da adesão das secretarias de educação ao Plano de Ação Articulada, em que cada município se compromete em dispor recurso humano e físico para acontecer o Atendimento Educacional Especializado e o MEC, entra com os recursos tecnológicos e didáticos, além de financiar acessibilidade arquitetônica (PDDE-acessibilidade). Nesse mesmo período, em parceria com a Secretaria de Educação à distância e a Universidade do Ceará, foi lançado o projeto de curso de formação continuada para o AEE a nível de aperfeiçoamento e capacitação, vinculado ao programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando oferecer referências pedagógicas a prática inclusiva na escola por meio do AEE.

Após cinco anos de execução e de difusão do programa citado, em 2008, em parceria com professores/pesquisadores renomados de diferentes universidades do país, é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva Inclusiva, nos propõe o repensar a Educação Especial e a escola que temos e objetiva por meio dela:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

A referida política acerca do AEE diz que é aquela que, *disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (p.15)*. Tendo o AEE a responsabilidade de promover a prática pedagógica inclusiva das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidade no espaço da escola, é definido:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008 b, p. 16).

Corroborando com esse documento, a Resolução 04/2009 institui as diretrizes operacionais para o funcionamento do AEE. Compõe-se de 14 Artigos que discorrem como ele deve ser realizado. Define o público, o tipo de atividade, institucionalização de sua oferta e a função do profissional no Art. 13:

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, MEC/SEESP, 2009, p. 3).

As atribuições são muitas para uma escola que pouco mudou na sua estrutura, organização do tempo e didático-pedagógico. Assim, pergunta-se: o AEE dá conta de realizar essa tarefa? Como tem sido realizado e como fazê-lo? Nesse sentido, os sistemas Municipal e Estadual de Educação têm garantido as condições necessárias para cumprimento do AEE na perspectiva inclusiva? Como tem-se ofertado o AEE? São indagações dessa magnitude que têm

orientado as reflexões e estudo sobre essa temática e, afim de busca de resposta, dá-se sequência a cronologia.

Pois em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (Res. Nº 04), dedicando o Art. 29 à Educação Especial, composto por três parágrafos, discorrendo sobre a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico, §1º, fala sobre a matrícula no sistema de ensino nas classes comuns e AEE; no §2º, diz que os sistemas e as escolas devem criar as condições favoráveis para atuação do professor(a) da classe comum de forma que explore a potencialidade dos estudantes e o professores do AEE organizem-no promovendo a acessibilidade e a participação na aprendizagem, depois de identificada as habilidades e necessidades dos estudantes e, no §3º, a orientação a respeito de como os sistemas devem organizar-se:

I – O pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; II - a oferta do atendimento educacional especializado; III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; IV - a participação da comunidade escolar; V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2010, p. 11)

Percebe-se que a política educacional inclusiva brasileira, no decorrer do programa citado nos parágrafos anteriores, vem elaborando orientações legais, tem seguido seu trabalho. Mas elas são respeitadas? São postas em prática pelos sistemas educacionais estadual e municipal? O que diz a prática ocorrida verdadeiramente nas unidades de ensino? Esse questionamento é fundamental para nossas futuras análises. Outras ações são efetivadas nesse mesmo ano, a Conferência Nacional de Educação-CONAE (Portaria nº 1407 e realização da 2ª edição, 2014), nos anos

seguintes, como por exemplo 2011, deixa de existir a Secretaria de educação especial/SEESP, entra a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Decreto nº 7.690) e, nesse período, o Decreto 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, no Art. 3º, discorre sobre os seus objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Esse decreto, revoga o anterior 6.571 de 2008, no qual causou polêmica e considerado um retrocesso na legislação, no que refere ao movimento inclusivo, pois é um retorno a práticas segregacionistas.

Em 2012, institui-se a Política de Proteção dos Direito à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764) e institui-se, por meio do Decreto nº 6.712, o Plano Nacional dos Direito da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites, que norteiam o acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade, numa tentativa de articulação intersetoriais. Já em 2014, a 2ª edição do CONAE aprovava, em 25 de junho, o Plano Nacional De Educação (Lei nº13.005), com destaque à Meta 04, que trata da universalização, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino de forma que seja garantido o sistema inclusivo para tal no período de vigência, 2014-2024, do Plano.

Diante do que foi exposto, adentremos no AEE a partir da participação nos seminários regionais realizados pelos pólos de Belém e Marabá, no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, nessa perspectiva. Segundo Ludke & André (1986), a pesquisa qualitativa possui as características necessárias:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
3. A preocupação com o processo é bem maior do que com o produto.
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador...
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (apud GARNICA, 1999, p.112-113)

Utilizou-se, concomitantemente, a Pesquisa-ação e a Narrativa porque, por meio delas, é possível a transformação da realidade, a partir do movimento dialético de análise reflexiva sobre as práticas e discursos desenvolvidos, uma vez que permite a compreensão e apreensão da realidade na condição de que a vivência do ponto de vista da situação e do contexto histórico no qual está inserido para então tecer considerações críticas e produzir conhecimento sobre o próprio processo. Para Shimazaki (2006, p. 60), citando Thiollent (1989), Lüdck; André (1990), Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa-ação modifica a realidade dos sujeitos.

Para Demo (2004, p.16): “a pesquisa tem um princípio educativo que significa seu valor pedagógico, educativo, formativo à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz da própria história”.

Corroborando, a pesquisa Narrativa, dar a condição de ser ao mesmo tempo, no processo da investigação, pesquisador e objeto dela. Pois permite que seja possível relatar a própria experiência e refletir sobre ela, para que se possa descobrir as causas que a dificulta e desocultá-las para agir sobre elas. Para análise e tratamento dos dados, estudos de Rodrigues (2006) e Mantoan (2006) e Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), o movimento pela inclusão; estudo dos documentos e referências elaborados pelo MEC, disponível em plataforma digital, além de documentos internacionais.

a. Sujeitos da Pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Assim sendo, como sujeito e pesquisadora, durante a caminhada no programa de 2007 a 2015, na condição de professora do ensino regular municipal de Santa Maria do Pará, vinculado ao município-pólo de Belém, posteriormente também como Professora do AEE, fui contemplada participar do curso de 40h na capital paraense em 2007.

Nessa perspectiva, durante o curso, a observação foi o recurso importante para ter um parâmetro entre as orientações e referenciais nacionais e a execução. Outro meio, a troca de informação e experiência entre os educadores dos diferentes municípios que estavam presentes.

b. Locus de Pesquisa: seminários regionais

O programa Educação inclusiva: direito à diversidade, realizou, até 2012, 12 seminários nacionais com a presença de 166 municípios-pólo, no qual o Pará teve 04 municípios-pólo responsáveis pelos seminários regionais para disseminação da política inclusiva nos 139 municípios de abrangência. Os pólos são: Belém, com 81 municípios de abrangência; Marabá, com participação de 25; Santarém, com 20, e Altamira, com 13. Para cada município de abrangência, é concedida 02 vagas indicada pela secretaria de educação a participar do seminário regional que acontece no município pólo da qual ele foi incluído.

Participando como educadora do município de abrangência, selecionado pela secretaria de educação do referido município, vinculado ao município-pólo de Belém e coordenado pela secretaria municipal (financiado pela esfera federal transferido ao município-pólo/adesão/PAR), para custear o transporte, hospedagem e alimentação para uma semana de curso dos participantes. Foi, pela primeira vez, que tive contato direto com o programa. Na ocasião, as palestras focaram o AEE e a fundamentação legal. Além disso, distribuíram materiais de formação e orientaram que cada professor(a) representante multiplicasse o que aprendeu e socializasse o material no seu município.

4. O que dizem os participantes

Para os que professores presentes nos seminários, a inclusão é algo muito distante, novidade conceitual, pouco praticado e as vozes reclamavam e indagavam sobre

como o docente poderá ensinar a pessoa com deficiência com turmas superlotadas. Na ocasião, as falas também demonstravam angústias, medo e muitas dúvidas sobre a oferta do AEE e atribuição do profissional para realizar o atendimento. Nesse contexto, muitos relataram que o AEE funciona no mesmo turno da sala comum, pois muitos tiravam da sala regular. Contudo, boa parte dos cursistas revelaram que não tinha coordenação de educação especial no município nem sala de recurso.

No ano de 2008, as palestras giraram entorno dos temas: Programa educação inclusiva, conceitos de inclusão e de diversidade, política inclusiva, orientação sobre recursos financeiros e as 04 oficinas abrangeram as áreas da deficiência. O seminário foi um momento também de re-encontro para uma pequena parte dos cursistas do ano anterior que se fizeram presentes. Assim foi possível trocar informações sobre como se encontrava o município em relação a implementação das orientações dadas. Dificuldade e falta de oportunidade para compartilhar as aprendizagens conquistadas no seminário foram as palavras mais usadas, pois as secretarias de educação não estavam empenhadas em desenvolver práticas inclusivas, mas solicitava informação sobre como receber recurso financeiro para as unidades e equipamentos. Foi solicitado que no próximo seminário, houvesse maior tempo e mais propostas de oficinas

Nos anos seguintes, as palestras tiveram como foco a política inclusiva, o AEE e a sala de recursos. Continuaram as oficinas (05 em 2010 e 06 em 2011). Dedicaram espaço a Relato de experiências inclusivas. Em 2012, as palestras continuaram, retiraram as oficinas, mas mantiveram-se os relatos, no qual o Município de Ipixuna ganhou o 1º lugar no II prêmio Experiência Inclusiva, na categoria secretaria de edu-

cação, com o relato de Experiência Atendimento Educacional Especializado em Ipixuna do Pará, decorrente da formação promovida pelos seminários, o que evidencia boas práticas inclusivas no nordeste paraense, mas são práticas isoladas e elas são decorrente do envolvimento consciente do secretário de educação no processo de implantação do AEE, desde o início juntamente com a coordenação de educação especial e demais coordenadorias num trabalho colaborativo para a inclusão decorrer da realização dos seminários.

Percebe-se que os municípios que apresentam práticas exitosas de inclusão escolar são aqueles cujo secretário participa dos seminários e acredita na Política inclusiva atuando como um facilitador da atuação da equipe de educação especial, mediado por aquele que assume o papel de multiplicador na rede de ensino. Isso fica evidente nas falas dos participantes durante trocas de conhecimento no evento, quando ressaltam que organizaram formação continuada para os professores de AEE, deram suporte aos professores da sala comum, há espaço adequado para funcionamento da sala de recurso, com os materiais e equipamentos enviados para a escola onde há matrícula de estudantes público do AEE informados no Censo Escolar da Educação Básica. Contudo, ainda são poucos os municípios de abrangência que assumem essa responsabilidade e compromisso compartilhado.

Nesse sentido, há diferentes realidades e cada município traz uma história, de luta por espaço, por atenção e por respeito ao trabalho desenvolvido pelos professores do AEE ou de negligência que perpassa desde o descaso com o material, como, por exemplo, perda ou uso dos equipamentos tecnológico para fins que não é a de acessibilidade na sala comum ou na sala de recurso. Ademais, os participantes/docentes queixam-se que se sentem sozinhos no que diz res-

peito a responsabilidade de realização da Res. 04/09, como abordamos anteriormente. Isso nos leva a refletir no tempo pedagógico, na organização didática da aprendizagem, na forma como historicamente a escola tem sido concretizada, as relações pedagógica e de poder entre os sujeitos que compõem a escola que fazem dela o que é! Portanto, é interessante analisá-la como construção humana num dado contexto. Assim sendo, desconstruí-la para reconstruí-la em comunhão com e para o outro (a comunidade).

Outro ponto a considerar, que parece ser consenso entre os participantes, é a falta de acompanhamento após os seminários. Ou seja, retorna a sua cidade imbuído, na sua maioria, de vontade de aplicar o que aprendeu, porém não dispõe de orientação e acompanhamento das ações que precisam ser realizadas pela secretaria e pelas escolas. Essa situação provoca quebra no processo. O município acaba por não cumprir com o acordo. Ora, se não há continuidade no processo para quando o seminário termina, as práticas e cultura inclusivas pretendida, não se concretizam porque elas requerem mais que 40 horas anuais. Elas exigem troca permanente de saberes e conhecimentos, mediação e interação. O programa, na forma que está, não dá conta de responder essa necessidade.

Então o docente vai ao seminário, tem acesso a informações, mas, no momento de transformá-la em conhecimento, não dispõe de todas as condições teórico-práticas fundamentais e necessárias à orientação a mudança de paradigma. A mudança de mentalidade demanda insistência na ação-reflexão-ação para compreensão dos determinismos tão presentes no discurso de que a educação para todos é um sonho. Para tanto, todos que fazem parte e dão sentido a existência da escola tem que também desejá-la e sentir necessidade da mudança, para construí-la democraticamente.

Em 2013, o trabalho de multiplicadora de práticas inclusivas concentrou-se no chão da escola, na sala de recursos, desenvolvendo as atividades do AEE no contraturno. Trabalho que possibilitou concretamente a *práxis* pedagógica e o (re-)construir. Vivenciá-la, na sua complexidade, engendrou reflexões dos que coadunam com muitas vozes sobre a confusão sobre o AEE. Infelizmente, propagou-se uma série de plano de desenvolvimento individual com ênfase na prática clínica/médica, esquecendo-se que ele está embasada no trabalho pedagógico inclusivo, objetivando a aprendizagem em igualdade de condições, torná-la acessível, realizá-la na sua forma complementar ou suplementar ao currículo.

2014 e 2015 foram tempos difíceis. Corte de gasto na educação, materiais de responsabilidade federal que não chegaram às escolas, clima de incertezas e continuidade dos programas. Prestação de contas atrasadas dos municípios prejudicam o recebimento dos recursos que gessa o funcionamento e implementação das salas de recursos multifuncionais (ocorreram também nos outros anos).

Dorziat e Lima (2014), citando Azevedo (2002), ressaltam que:

Depreendemos do exposto que as intenções anunciadas pelo governo são reveladoras de um crescente processo de municipalização do ensino no Brasil. Pode-se considerar, à luz dos estudos existentes sobre essa temática, que a municipalização representa uma das externalidades da adoção do princípio da descentralização, segundo a perspectiva teórica que vem informando as políticas públicas brasileiras, e, por conseguinte, a ação do Estado (p. 449).

Estratégia que vem sendo executada desde 1996 na educação de forma geral, conforme outras pesquisas apontam, dentre elas, Libâneo (2012), e na Educação Especial,

também tem se afirmado. Logo, os municípios, vislumbrando o recurso, apressam-se, mas ela não se traduz em serviço que nos custa tão caro.

5. Considerações Finais

O atendimento educacional especializado teve seu espaço garantido dentro do programa educação Inclusiva: direito à diversidade e cumpriu com sua divulgação aos municípios de abrangência. Bem verdade, com múltiplos olhares, muitas interpretações e subjetividade, o que é próprio de cada um de nós. Mas, muitas vezes, chegando distorcidos da verdadeira essência da Inclusão, do estar, conviver e aprender com as particularidades de nós, seres humanos, inacabados e limitados. Talvez motivados por uma confusão de termos, conceitos e legislação dúbia e também por negação do fazer diferente, do desenraizar a cultura da competição, da homogeneização, do conformismo e por quê não dizer do preconceito, da falta de aprofundamento de estudo e conhecimento.

Assim é preciso dizer que o programa contribuiu com o avanço legal, nas garantias de direito, cumprindo boa parte do que se comprometeu com as organizações internacionais no desenvolvimento de política inclusiva no Brasil. O AEE, da forma como foi pensado e idealizado, sofreu suas perdas. Mas se mantém na escola regular das mais variadas formas, até contrária as orientações legais. Além do mais, com atribuições demasiadas para uma escola na sua estrutura e organização tradicional de caráter disciplinar, lotada e excludente na sua concepção. É ela que dificulta a inclusão! Quem terá a coragem de mudá-la? De tirá-la do século XIX? O imaginário escolar é tradicional, historicamente pseudodemocrático.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O. et.al. **Sala de recurso multifuncional: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf>. Acessado em: 12 mar. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BAPTISTA, C. R. Pontos e Nós: Diálogos sobre Educação Especial e Política de inclusão. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). et.al. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.P. 7-17. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 13 abr. 16.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL, **Decreto 7.611, DE 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acessado em: 14 abr. 2016.

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_02.pdf>. Acessado em: 14 abr. 2016.

vel em: <http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf>. Acessado em: 29 abr. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acessado em: 29 abr. 16.

_____. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Manual de orientação**: programa sala de recurso multifuncional. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf>. Acessado em: 9 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 29 abr. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. **Documento Orientador**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL, **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC**. Brasília, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alias=13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192.>. Acessado em: 5 jun. 2016.

BRASIL, **Plano Nacional dos Direito da Pessoa com Deficiência-Viver sem Limites**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acessado em: 5 jun. 2016.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”**. 222f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber livro Editora, 2004.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e políticas educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, Devid (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006

JÚNIOR, E. M.; TOSTA, E. I. L. 50 Anos de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: **IX ANPED SUL-SEMINÁRIO DE PESQUISA NA REGIÃO SUL**, 2012 Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>>. Acessado em: 1 abr. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, N. M. F.; DORZIAT, A. Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. **Ensaio**: av. pol. Públ. Educ., v. 23, n. 37, p. 437-460, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-437.pdf>>. Acessado em: 1 mai. 2016.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTIM, M. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade: uma análise do município-pólo de Maringá, PR. 87 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual de Londrina. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUSA, J. M. (Org.). **Actas do IX Congresso da SPCE**: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189.

ISBN 978-989-8148-21-6. Disponível em: <<http://atividade-paraeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>>. Acessado em: 1 mai. 2016.

MITTLER, Perter. **Educação especial: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brandão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUÑEZ, M. T.; SILVA, L. G. S. Evolução da educação especial na legislação espanhola e brasileira. **Rev. de Estud. e Invest. em Psicologia y Educación.**, vol.1, p.73-8, 2014. Disponível em: < revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2014.1.1.../1 >. Acessado em: 1 mai.2016.

OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. **Desmistificando a pesquisa científica**. Belém: EDUFPA, 2008.

RODRIGUES, Devid (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188f. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-102410>>. Acessado em: 20 abr. 2016.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William (Org). **INCLUSÃO: Um Guia para Educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

MunIQUE Massaro

1. Introdução

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), criado no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, ligado à Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a definição de tecnologia assistiva é:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007).

Pesquisadores e profissionais discutiram que, para estabelecer e analisar etapas para o desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva às pessoas com deficiência, seria importante organizar e sistematizar programas de intervenção de forma funcional, proporcionando uma sequência de procedimentos para o aprendizado do uso adequado de um determinado recurso em diferentes ambientes (ROCHA, 2013).

O processo de desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva possibilita encontrar soluções de objetos que auxiliem o aprendizado de pessoas com necessidades

especiais e permite observar como o recurso desenvolvido está contemplando as necessidades percebidas (MANZINI; SANTOS, 2002).

Pesquisadores da área alertam que ao iniciar o processo de implementação da tecnologia assistiva é necessário conhecer o usuário destes recursos, sua história, suas necessidades e desejos, bem como identificar quais são as necessidades reais considerando todo o seu contexto social e as possíveis barreiras que limitem a sua independência (SORO CAMATS, 2003).

Apesar de inúmeras pesquisas demonstrarem que a tecnologia assistiva proporciona resultados favoráveis no cotidiano de pessoas com alguma limitação funcional, é possível observar um elevado número de pessoas que se nega a utilizar os seus dispositivos. Estudos publicaram taxas sobre o abandono dos dispositivos que variam de 8% para 75% (VERZA et al., 2006; BRACCIALLI, 2007).

As demandas para o uso da tecnologia assistiva surgem a partir de tarefas, ou seja, ações necessárias para a execução de uma atividade. Para a realização das tarefas de uma atividade, a criança com deficiência pode necessitar de materiais ou recursos, estratégias e serviços da tecnologia assistiva (ROCHA, 2010).

Preocupados com a sistematização do uso da tecnologia assistiva com alunos com deficiência no contexto escolar, Manzini e Santos (2002) descreveram as etapas para implementar a tecnologia assistiva na escola. A Figura 1, a seguir, representa o percurso estabelecido pelos autores:

Figura 1: Fluxograma para desenvolvimento de tecnologia assistiva na escola (MANZINI; SANTOS; 2002).



Fonte: produção de Manzini e Santos (2002).

As etapas para a o desenvolvimento de tecnologia assistiva na escola são:

1. Entender a situação que envolve o estudante:
 - Escutar seus desejos;
 - Identificar características físicas/psicomotoras;
 - Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar;
 - Reconhecer o contexto social.
2. Gerar ideias:
 - Conversar com usuários (estudante/família/colegas);
 - Buscar soluções existentes (família/catálogo);
 - Pesquisar materiais que podem ser utilizados;

- Pesquisar alternativas para confecção do objeto.
3. Escolher a alternativa viável:
 - Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno);
 - Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos.
 4. Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações):
 - Definir materiais;
 - Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura cor, etc.
 5. Construir o objeto para experimentação:
 - Experimentar na situação real do uso;
 - Observar o aluno utilizando o material no contexto proposto.
 6. Avaliar o uso do objeto:
 - Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado;
 - Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.
 7. Acompanhar o uso:
 - Verificar se as condições mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto.

A tecnologia assistiva surge, para a pessoa com deficiência, em muitos casos, como um elemento essencial que estimula a construção de novos caminhos e possibilidades para o seu aprendizado e desenvolvimento. À medida em que se situa como instrumento mediador, permite que

a pessoa interaja, relacione e possa competir em seu meio com ferramentas mais poderosas (SORO-CAMATEZ, 2003).

Em relação à educação inclusiva, a tecnologia assistiva está inserida com o objetivo de conduzir à promoção da inclusão de todos os alunos na escola. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece os recursos, serviços e estratégias de tecnologia assistiva (BRASIL, 2006).

A literatura internacional também vem discutindo os recursos e serviços de tecnologia no ambiente escolar. Neste contexto, segue uma lista de recursos da tecnologia assistiva para uso de crianças e jovens com deficiências, que podem ser facilmente adquiridos e utilizados por profissionais da educação (ROCHA, 2013).

- 1) Recursos de posicionamento: são utilizados para facilitar a exploração do ambiente. Tem-se, como exemplo, os assentos, mesas e balcões adaptados, coletes e cintos, cunhas, rolos, cadeiras de rodas, cadeiras de canto, cadeiras e mesas reguláveis.
- 2) Recursos de comunicação suplementar e alternativa: gravador de mensagens, computador, programas de software como *Boardmaker*, pranchas de comunicação, fotografias, calendários, listas e tabelas de horários. Estes recursos facilitam a comunicação tanto na sala de aula quanto no dia a dia.
- 3) Materiais escolares: lápis e tesouras adaptadas, pranchas inclinadas, softwares interativos, acionadores, atividades pedagógicas adaptadas, brinquedos e jogos adaptados, interruptores de pilhas e baterias.
- 4) Adaptações para computador: tela sensível ao toque, mouses e teclados adaptados.

- 5) Acessibilidade e adaptações para a utilização de diversos ambientes na escola como: laboratórios, sala de artes, banheiros.
- 6) Transporte adaptado (JUDGE; FLOYD; JEFFS, 2008).

2. O papel do professor de alunos com deficiência

No contexto escolar, é essencial que o professor utilize recursos de tecnologia assistiva para que alunos com deficiência possam participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. Mas, para que essa adequação seja feita, o professor precisa conhecer as características e as necessidades de seu alunado e a escola precisa fornecer o material necessário.

Fonseca (1995) considerou que, para atuar na área da Educação Especial, devem ser contratados professores mais competentes, científica e pedagogicamente, pois lhes serão exigidas capacidades para dar resposta a complexas necessidades e a assumir diversas funções.

Além disso, é importante que na escola haja recursos de tecnologia assistiva ou que o professor faça as adaptações dos recursos de acordo com as especificidades de cada aluno, pois entre os alunos com deficiência pode haver sintomatologias e prognósticos muito diferentes. Essas crianças podem necessitar de recursos para preensão, para amplitude do movimento, para facilitar a fixação do olhar, para a comunicação, para a escrita, para mudança de posturas, para locomoção, etc. As adaptações ou os recursos selecionados devem ter por objetivo possibilitar o desempenho e a eficiência da criança, visando o seu aprendizado.

Além dos recursos, o professor deve analisar o nível de desempenho individual de cada aluno, as capacidades físicas, as dificuldades motoras e de linguagem, bem como em quais vias as crianças apresentam maior facilidade para o aprendizado, para poder fazer o planejamento das atividades escolares, utilizando assim, métodos, técnicas e recursos pedagógicos adequados aos vários tipos de alunos (SÃO PAULO, 1987). O currículo especial ou adaptações ao currículo comum são essenciais para que a aprendizagem ocorra.

De acordo com Fonseca (1995, p.223), “interessa analisar aquilo que a criança pode fazer e, a partir disso, construir situações que garantam, passo a passo e de sucesso em sucesso, o esforço das suas possibilidades criativas”.

Qualquer aluno necessita de estimulação para poder participar e atuar no meio em que vive e tornar-se o mais independente possível, desta forma, o professor deve também facilitar a troca de experiências das crianças com deficiência com outras crianças sem deficiência, visando ampliar seus horizontes e o desenvolvimento (SÃO PAULO, 1987).

A escola deve possibilitar a participação do aluno com deficiência nas relações interpessoais diferenciadas, para promover novas formas de pensar e refletir sobre as situações vivenciadas (LEITE, 2004). De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (1998), as atividades infantis lúdicas, práticas e plásticas e a comunicação das crianças entre si e com os adultos são condições adequadas para o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança.

No entanto, para que o professor consiga proporcionar essas situações de comunicação às crianças com deficiência, ele precisa entender quais são as dificuldades e habilidades de comunicação desses alunos.

Em relação à dinâmica professor-aluno, o professor poderá desenvolver o trabalho acadêmico e estabelecer um vínculo com o aluno não-falante, por exemplo, por meio das diversas possibilidades de comunicação: verbais, não verbais e por meio de sistemas de comunicação suplementar e alternativa. Porém, para isso, o profissional docente necessita perceber estas diferentes formas de comunicação (SILVA, 2005).

E, ainda, o professor deve ter o conhecimento de que o aluno não-falante pode ampliar suas possibilidades linguísticas com recursos independentes de seu corpo e que o desenvolvimento das habilidades de comunicação são direitos que devem ser oferecidos a todos que necessitarem (SILVA, 2005).

Diferentes profissionais da Saúde e da Educação Especial vêm contribuindo com a área da Comunicação Suplementar e Alternativa na organização e planejamento de ações para garantir a acessibilidade a diferentes recursos de comunicação e para melhorar a recepção, a compreensão e a expressão da linguagem de pessoas com deficiência e necessidades complexas de comunicação (DELIBERATO, 2005).

De acordo com Souza (2003), para iniciar um programa de comunicação alternativa é necessário fazer uma avaliação e obter um conhecimento do indivíduo, quanto ao seu nível de comunicação, suas necessidades, seu ambiente, suas habilidades e limitações sensoriais, perceptivas, cognitivas e motoras. Além disso, o vocabulário deve ser apropriado à idade cronológica, à cultura, ao desenvolvimento cognitivo e linguístico do usuário e ser funcional em vários meios e contextos.

Nunes (2003) também sugeriu, como forma alternativa de expressão, que modelos de organização sintática

da linguagem oral sejam fornecidos ao usuário de comunicação suplementar e alternativa. Von Tetzchner (2003) recomendou que os interlocutores não apenas enfatizem palavras-chave em suas falas, como também empreguem pelo menos dois símbolos gráficos sintaticamente relacionados, pois à medida que o vocabulário de símbolos se expande, aumentam também as possibilidades de combinação destes. Logo, o usuário de comunicação suplementar e alternativa compreende que existem estratégias para a emissão de mais informações.

Von Tetzchner (2003) afirmou que:

A transição de enunciados compostos por apenas uma palavra (ou um símbolo) para enunciados com duas ou mais palavras (ou sinais gráficos e manuais) é um marco importante no processo de aquisição da linguagem infantil. Tais enunciados capacitam as crianças a operar significados mais complexos e assim aumentar as possibilidades múltiplas de expressão semântica e pragmática. (VON TETZCHNER, 2003, p.173).

Além disso, segundo Capovilla (2001), um dos objetivos e critérios da eficácia da comunicação alternativa é levar a criança a alfabetizar-se. Portanto, os procedimentos de ensino voltados para crianças com deficiência devem incluir os recursos de tecnologia assistiva para que o aluno possa, conseqüentemente, escrever de forma independente e com uma relação vantajosa entre o esforço e o resultado (BRASIL, 2003).

O professor especializado em Educação Especial, além de promover o desenvolvimento dos alunos, precisa confiar na capacidade destes para ajudá-los a superar suas dificuldades. Portanto, ele precisa, sempre que possível, trabalhar em colaboração com outros profissionais, principalmente

da saúde (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico) para que consiga adequar recursos educacionais especiais e estabelecer atividades apropriadas aos alunos, pensando na quantidade, no tipo de atividade e no ritmo do aluno (SÃO PAULO, 1987).

Segundo Mazzotta (1993), o professor especializado precisa estar preparado para desenvolver um trabalho em equipe não só com outros profissionais especializados, mas também com a família da pessoa com deficiência. Entretanto, o autor ressaltou que o papel do professor é o de educador e não de terapeuta, portanto, ele deve agir dentro dos limites da sua profissão.

Nesse contexto, não só a competência profissional do docente, mas, sim, a preparação de todos os profissionais envolvidos na escola é fundamental para a qualidade da estrutura e funcionamento da educação escolar. E, ainda, o profissional docente deve participar das tomadas de decisões sobre a política educacional, para colaborar com a construção de uma escola para todos (MAZZOTTA, 1993).

O professor deve demonstrar capacidade para selecionar técnicas e materiais que implementem um programa educacional individualizado; para criar recursos pedagógicos, geri-los e administrá-los adequadamente; para realizar avaliações contínuas; para efetuar relatórios evolutivos e cumulativos; para recomendar mudanças apropriadas no fim ou durante um programa educacional, por meio de reavaliações periódicas; e para abordar e integrar os pais e outros profissionais no processo educacional das crianças com deficiência (FONSECA, 1995).

E deverá ser capaz de gerenciar a construção do sistema inclusivo, atendendo as necessidades individuais de

cada aluno, conseqüentemente, atendendo as diferenças do alunado (OLIVEIRA, 2004).

Entretanto, Bueno (1999) argumentou que o professor precisa possuir competência para analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, não só voltado para as dificuldades específicas dos alunos com deficiência, para, assim, constituir-se em um agente de qualificação do ensino.

3. Considerações Finais

Enfim, um profissional docente, da área da Educação Especial ou não, precisa ser reflexivo, não se limitando ao que aprendeu no período de formação inicial nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Pois, re-examinando constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências, seus saberes e teorizando sua própria prática, consigo mesmo ou com uma equipe pedagógica, o professor ingressará em um ciclo permanente de aperfeiçoamento (PERRENOUD, 2002).

Oliveira (2004) afirmou que se faz necessário a formação continuada dos professores, para que haja essa reflexão sobre o fazer pedagógico e o enfrentamento e a superação das dificuldades do cotidiano escolar.

No entanto, a prática reflexiva não se limita ao espaço da sala de aula, ela envolve uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. “Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da *consciência profissional*” (PERRENOUD, 2002, p.50).

REFERÊNCIAS

BRACCIALLI, L. M. P. Tecnologia assistiva: perspectiva de qualidade de vida para pessoas com deficiência. In: Vilara, R.; Guierrez, G.L.; Carvalho, T.H.P.F.; Gonçalves, A. (Org.) **Qualidade de vida e novas tecnologias**. Campinas: IPES, 2007, p. 105-114.

BRASIL, C. Técnicas de ensino de leitura e escrita para alunos com problemas graves de motricidade e de fala. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Santos, 2003. p.135-148.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 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, set.1999.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. **Educação, universidade e pesquisa**. Marília: Unesp-Marília-Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001. p.179-208.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião V, de agosto de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acessado em: 16 set. 2009.

DELIBERATO, D. Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação. In: PINHO, S.Z. de; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.) **Núcleo de ensino**. v.11. Universidade Estadual Paulista: Publicações, 2005. p.505-519.

FONSECA, V. da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2.ed. rev.aumentada, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

JUDGE, S.; FLOYD, K.; JEFFS T. Using an Assistive Technology Toolkit to Promote Inclusion. **Early Childhood Educ J.**, United States, v. 36, p. 121-126, 2008.

LEITE, L. P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.2, p. 131-142, mai.-ago. 2004.

MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC, v. 1, 2002, 56 p.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

NUNES, L. R. d'O. de P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.239-243

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, A. N. D. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da Tecnologia Assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação.** 2013. 210 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A educação do deficiente físico.** São Paulo, SE/CENP, 1987. 47p.

SILVA, A.P. da. **Ponto de vista dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação,** 2005. 179f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações.** São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 23-41.

SOUZA, V. L. V. de. Recursos alternativos para o desenvolvimento da comunicação. In: NUNES, L. R. d'O. de P.

(Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.217-234.

VERZA, R. et al. An Interdisciplinary Approach to Evaluating the Need for Assistive Technology Reduces Equipment Abandonment. **Multiple Sclerosis**, v. 12, p. 88-93. 2006.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VON TETZCHNER, S. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. In: NUNES, L. R. d'O. de P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.171-202.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Brenda Larissa de Oliveira Braga
Gilmara da Cruz Dantas
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

1. Introdução

O interesse nesse recurso comunicacional partiu da nossa percepção a respeito da importância de se comunicar e de como essa atribuição não deve se restringir aos indivíduos capazes de oralizar vocábulos. Tendo em vista que a comunicação compreende também as expressões faciais e corporais demonstradas durante esse processo complementando a fala em si (DELIBERATO, MANZINI, 2004, p. 3). A delimitação dessa pesquisa aos indivíduos com Paralisia Cerebral (PC) se dá, primeiramente, pelo fato de entendermos que os processos que envolvem a inclusão de pessoas deficientes devem ser estudados de forma que contemplem as suas especificidades. E, em segundo lugar, por nossa convivência com indivíduos nessa condição. A Paralisia Cerebral que, segundo Fonseca e Lelis (2008, p. 53), é:

[...] uma encefalopatia crônica infantil que se caracteriza por distúrbios motores de caráter não-progressivo, que se manifestam em um cérebro em desenvolvimento antes dos 3 anos de idades, levando a distúrbios de motricidades, tônus e postura, podendo ou não se associar a um déficit cognitivo.

Optamos por discutir a Comunicação Alternativa para alunos com Paralisia Cerebral exclusivamente no ambiente

escolar por considerarmos esse aspecto fundamental para a construção de recursos para a escolarização e inclusão, e ainda levando em consideração o fato de, no grupo heterogêneo dos sujeitos com Paralisia Cerebral, encontrarmos pessoas oralizadas com e sem perdas cognitivas e outros indivíduos com capacidades cognitivas preservadas, contudo sem fala articulada (DELIBERATO, MANZINI, 2004, p. 4). E, ainda, o fato da Comunicação Alternativa, segundo Medina e Deliberato (2014, p.10) buscar valorizar todos os sinais expressivos que o sujeito possa apresentar e construir recursos próprios que aperfeiçoe suas formas específicas de comunicação.

1. Objetivo

- Analisar as produções científicas nacionais sobre a Comunicação Alternativa para alunos com Paralisia Cerebral na escola.

2. Metodologia

O tipo de análise escolhida foi bibliométrica, que busca sistematizar as produções científicas por meio de análises estatísticas com a finalidade de quantificar o processo de comunicação escrita. (SILVA, HAYASHI, HAYASHI, 2011 p.113).

Os bancos de dados selecionados são o banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a SciELO (Scientific Electronic Library Online) e anais de trabalhos aprovados para apresentação nas reuniões nacional anuais/bianuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Não foi realizado recorte de tempo visto a escassez de produções.

A pesquisa se dividiu em três momentos, sendo o primeiro a coleta das produções nos bancos de dados. Para tanto, optamos pelo descritor “Comunicação Alternativa”, visto que este pode vir ou não acompanhado de complementos como suplementar e ampliada, entre outros, e “Tecnologia assistiva”, com esse segundo descritor não foi selecionada nenhuma produção, tendo em vista que nenhuma das produções encontradas discutia a CA para alunos com PC na escola, chegando a um quantitativo de vinte e duas produções. Posteriormente, foi feita uma seleção a partir da leitura dos resumos em casos de o sujeito não ser identificado ou dúvidas, como quando o sujeito é classificado apenas como com deficiência física ou dificuldades de fala. Foram feitas as leituras das metodologias dos trabalhos. Reduzindo assim o quantitativo de 22 para quinze produções ao fim da coleta.

O segundo momento foi de leitura completa dos textos, para evidenciar se estes se enquadravam nos termos e objetivos desta pesquisa. Buscou-se perceber a região que mais tem produzido nessa área, com um olhar diferenciado para a região norte. Para tanto, construiu-se uma tabela onde os dados foram organizados por: tema, problemática, palavras-chave, instituição e ano, com o propósito de sistematizar as informações para a construção dos gráficos apresentados nesse.

O terceiro momento constituiu-se da construção e análise dos gráficos expostos nessa pesquisa. Consideraram-se normas para submissão de trabalhos no banco de dados da SciELO (2015) e ANPED (2015), além de consulta ao banco de teses da Capes (2015), a respeito de quais as produções disponíveis neste com intuito de compreender o número de produções apresentado por cada um.

3. Resultados e Discussão

A referida pesquisa analisou 15 produções distribuídas em 3 banco de dados, com publicações desde o ano de 2002 até 2014, que são:

O artigo “O direito de comunicar, por que não? Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula” (2002) citado na relação de trabalhos aprovados da 25ª reunião anual da Anped.

Os artigos “Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar” (2005), “Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa” (2005), “Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva”(2007), “Layout de teclado para uma prancha de comunicação alternativa e ampliada” (2008), “Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo” (2008), “Software livre de produção textual com predição de palavras: um aliado do aluno especial” (2009), “Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa” (2009), “Comunicação suplementar e/ou alternativa: fatores favoráveis e desfavoráveis ao uso no contexto familiar” (2011), “Efeitos da Comunicação Alternativa na Interação Professor-Aluno com Paralisia Cerebral Não-Falante” (2013) e “Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral” (2014) estão disponíveis no banco de dados da SciELO.

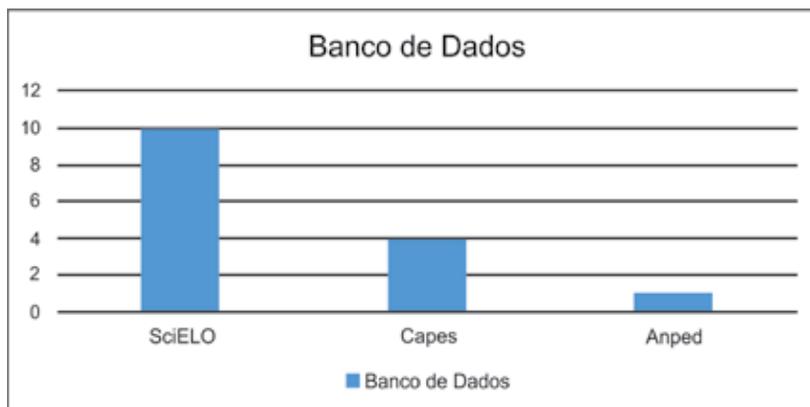
As dissertações de mestrado “Enunciados comunicativos de uma jovem usuária de comunicação alternativa e seus parceiros de comunicação” (2011), “Trilhas da inclu-

são escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas” (2011), “Um olhar bioecológico sobre os efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral” (2011), e “Estudo das habilidades fonológicas de alunos usuários de comunicação suplementar e alternativa” (2012) foram coletados do Banco de Teses e Dissertações da Capes.

3.1. Banco de Dados

O gráfico 1 - Banco de Dados, apresenta o quantitativo das produções por banco de dados pesquisados, sendo estes “SciELO” (Scientific Electronic Library Online) com 10 produções, “Capes” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com 4 produções e “Anped” (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) com apenas uma produção.

Gráfico 1 - Banco de Dados



Fonte: Elaborado pelas autoras.

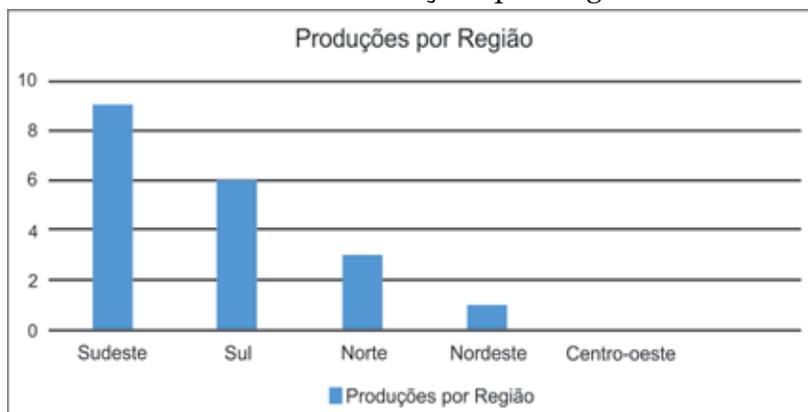
A distribuição das produções nos bancos de dados está diretamente relacionada com as normas de submis-

são. No caso da SciElo (10), não existe a necessidade de pagamento de nenhuma taxa ou filiação a grupos pré-determinados facilitando a publicação. O banco de Teses e Dissertações da Capes (4) é específico às publicações de dissertações e teses de mestrados e doutorados. Dessa forma, existe apenas uma publicação de casa autor. O banco de dados que apresentou o menor número de produções foi a ANPEd (1). Esta configura-se como o de maior especificidade para a publicação, além do pagamento de uma taxa de inscrição nas reuniões e necessário ainda que pelo menos um dos autores seja associado da mesma.

3. 2. Produções por Região

No gráfico 2 - Produções por Região, estão apresentadas a quantidade de produção de cada região do Brasil acerca do tema pesquisado. A classificação da origem de texto se deu por meio da observação da instituição cujo autor pertence. É importante destacar que, em virtude de alguns textos terem sido escritos em colaboração entre autores de diferentes regiões, optamos, nesse caso, por considerar um ponto para cada região a fim de que nenhuma região ficasse prejudicada, em virtude disso o número de produções por região supera o de produções encontradas no total. Dessa forma, a região “Sudeste” apresenta 9 produções, seguida pela região “Sul” com 6. Em terceiro surge a região “Norte” com 3; a região “Nordeste” aparece com apenas 1 produção e a “Centro-oeste” não teve nenhuma produção encontrada.

Gráfico 2 - Produções por Região



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Brasil existem, atualmente, 159 programas e cursos de pós-graduação em educação, num total de 225 cursos de pós-graduação, em instituições públicas e privadas. Destes programas e cursos, 65 estão na região Sudeste; 39 na região Sul; 30 na região nordeste; 16 no centro-oeste e 9 na Região Norte, sendo estes reconhecidos e recomendados pela Capes (2015). Levando-se em consideração que a região sudeste, além de possuir o maior número de curso de pós-graduação, é a única que conta com um programa específico na educação especial, podemos compreender melhor a distribuição das produções entre as regiões brasileiras visto que, em nosso país, a pesquisa não se configura hábito nos cursos de graduação e dois dos bancos de dados pesquisados são voltados para pesquisas efetivadas na pós-graduação.

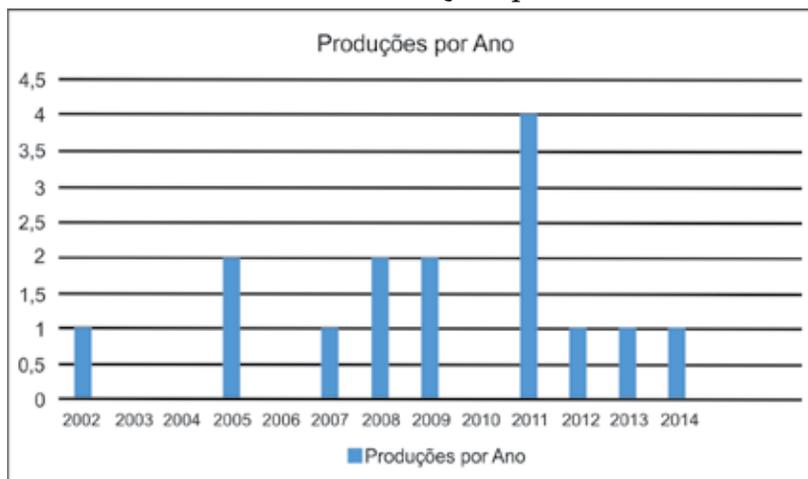
Um olhar mais específico para a região Norte nos revelará que dos 9 programas de pós-graduação, 4 estão estabelecidos no estado do Pará. Na referida região, apenas um possui área de interesse voltada para a educação especial “Educação

Inclusiva” na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Dessa forma, poucas pesquisas são desenvolvidas nesse nível de educação, dificultando não só a produção de pesquisas como também a divulgação destas, não apenas com a temática que nos é objeto de estudo como em qualquer outra.

3. 3. Produções por Ano

O gráfico 3 - Produções por Ano, apresenta o número de produções por ano. Não houve recorte de tempo. O primeiro ano em que se encontra publicação sobre o tema é “2002”, com apenas 1 produção. Nos anos de “2003”, “2004”, “2006” e “2010”, não houveram produções; no ano de “2005” foram publicados dois trabalhos; em “2007” apenas 1, “2008” e “2009” tiveram duas produções cada, o ano de “2011” apresentou o maior número de produções 4 e “2012”, “2013” e “2014” apresentam 1 produção cada.

Gráfico 3 - Produções por Ano



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No tratante ao quantitativo de produções por ano, evidencia-se o fato de não ter sido feito recorte de tempo visto o número reduzido de produções coletadas e ainda o fato de no banco de teses da Capes estarem disponíveis apenas as pesquisas defendidas em 2011 e 2012.

A primeira produção encontrada data de 2002 e uma possível justificativa para isso é a implementação do decreto Nº 3.298 que tratava da integração das pessoas com deficiência, esse decreto entre outras coisas prevê a inclusão das pessoas “portadoras”⁹ de deficiências nos espaços sociais e ao acesso à educação. Sendo seguido por oscilações no quantitativo das produções até o aumento significativo no ano de 2011, com quatro produções. Esse aumento no interesse sobre o tema pode ser reflexo das novas legislações acerca da educação inclusiva, tendo em vista que a partir da implementação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que proíbe a recusa de matrículas de pessoas deficientes em virtude de suas condições, os pesquisadores precisaram buscar estratégias para a escolarização dessas pessoas de forma a se adaptar à nova realidade escolar, dessa forma aumentando o número de pesquisas em torno da educação inclusiva de um modo geral e como consequência no tema específico pesquisado.

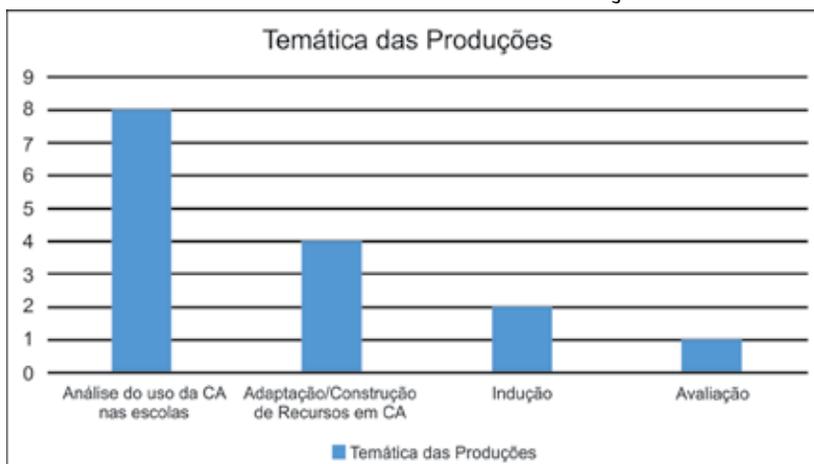
3. 4. Temática das Produções

O gráfico 4 - Temática das Produções, busca demonstrar quais têm sido as linhas de pesquisa que os autores vêm seguindo dentro do tema, para tanto levamos em

⁹ Terminologia original do Decreto.

consideração os objetivos das pesquisas apresentadas. A leitura destas nos proporciona perceber que a “Análise do uso da CA nas escolas” foi objetivo em 8 das produções, seguido por “Adaptação/construção de Recursos em CA”, objeto de estudo de 4 das produções, a “Inclusão” aparece como foco em 2 produções e apenas uma trata do uso desse recurso na “Avaliação” dos alunos.

Gráfico 4 - Temáticas das Produções



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico 4 – Temáticas das Produções demonstra que a maioria dos autores que se debruçaram sobre o tema de Comunicação Alternativa em ambiente escolar para pessoas com Paralisia Cerebral preocuparam-se em analisar a utilização desse recurso, no que diz respeito às quais os benefícios, as práticas, a relação que o sujeito estabelece com o meio a partir da introdução da CA, revelando assim que a preocupação dos autores está voltada para a análise das práticas de uma forma geral.

A segunda temática a chamar a atenção dos pesqui-

sadores faz referência às Adaptações dos recursos da CA. Sinteticamente, os trabalhos discutem novas propostas de CA usando como base os recursos pré-existentes, o que mostra o interesse dos autores em avaliar a eficácia dos recursos já existentes e a adaptações destes para possíveis melhorias.

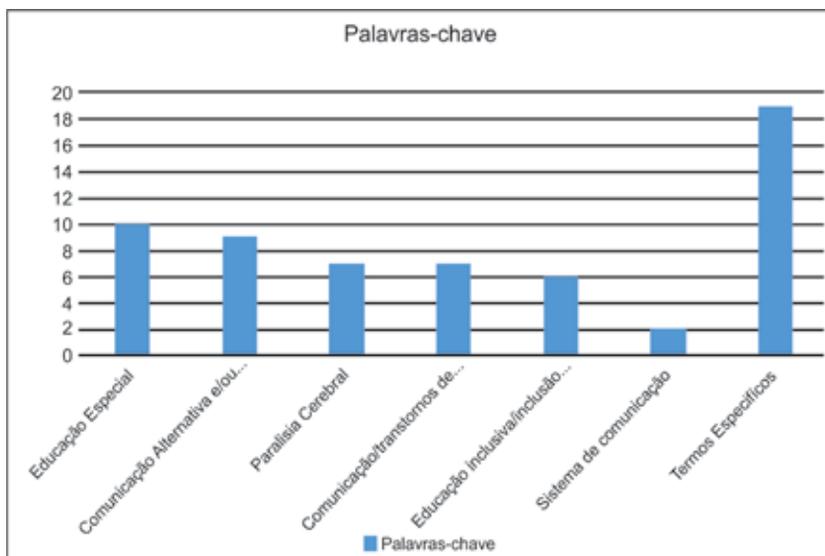
Inclusão de alunos mediante o uso de CA só é alvo de análise específica em duas produções, mostrando um déficit no que diz respeito a discussões relacionadas à inclusão de alunos com paralisia cerebral, que necessitam do recurso de comunicação alternativa.

O trabalho que tem como temática a Avaliação vem a tratar da identificação das capacidades cognitivas do aluno por meio da avaliação assistida delineando um diagnóstico psicológico.

3. 5. Palavras-chave

No gráfico 5 - Palavras-Chave, apresentamos as palavras-chave que os autores escolheram para suas pesquisas. A mais citada foi “Educação Especial”, que aparece em 10 produções, seguida de “Comunicação Alternativa e/ou Ampliada”, aparecendo em 9 das produções, a “Paralisia Cerebral” consta como palavra-chave em 7 dos textos assim como “Comunicação/Transtornos de Comunicação ou Linguagem”, “Educação inclusiva/ Inclusão escolar/Inclusão” surge em 6 produções, dois trabalhos escolheram o termo “Sistema de comunicação” como palavra-chave, 19 “Termos específicos” foram encontrados sendo que nenhum deles se repetiu em qualquer uma das outras produções.

Gráfico 5 - Palavras-chave



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em observância aos resultados expostos no gráfico e análise detalhada das palavras-chave, perceberemos que, no processo de construção dos textos, a Educação Especial obteve destaque visto que em apenas cinco trabalhos o termo não foi citado como palavra-chave, sendo os termos Educação Inclusiva/Inclusão e escolar/Inclusão citados em apenas seis produções e, em três delas, os dois termos aparecem juntos. No que diz respeito à Paralisia Cerebral (PC), os sete trabalhos em que o termo foi destacado nos demonstram que, mesmo em todos os trabalhos o sujeito da pesquisa sendo um ou mais indivíduos com Paralisia Cerebral, mais da metade das produções não consideraram a condição do indivíduo relevante a ponto de destacá-la como palavra-chave e, em grande parte dos casos, o sujeito da pesquisa só foi identificado na metodologia do trabalho, dificultando o processo de seleção e identificação destes.

Em todas as produções a Comunicação Alternativa e/ou ampliada é objeto de estudo, contudo, em apenas nove destas é como palavra-chave, dando lugar, em dois casos, para o termo Sistema de Comunicação. Em sete produções, os autores optaram por outros temas associados a Comunicação e/ou Transtornos de Comunicação ou linguagem, chamando atenção de terem sido discutidas em menos da metade dos trabalhos, visto a relevância destes termos ao se pesquisar sobre a temática de comunicação alternativa. Do total das sessenta palavras-chave encontradas, dezoito dizem respeito a termos específicos de cada pesquisa.

4. Considerações Finais

A análise dos textos proporcionou constatar que o número de produções realizadas no Brasil ainda é pouco expressivo e que necessita ser mais explorado, tendo em vista a importância do tema comunicação alternativa para pessoas com paralisia cerebral.

Durante o processo de coleta dos dados, foi possível perceber uma generalização na abordagem dos textos, visto que muitos trabalhos não foram analisados nessa pesquisa por não destacarem qual a condição que leva o aluno a ser usuário da Comunicação Alternativa, sendo, em alguns casos, descrito apenas como indivíduos com problemas/transtornos de fala. Pensando que os motivos que levam a falta de fala articulada são fundamentais para a abordagem a ser utilizada com os educandos, por exemplo, as metodologias utilizadas com alunos com PC são diferentes das usadas com os alunos com Espectro Autista. Logo, os autores devem se preocupar em destacar esse aspecto em seus textos.

Nesse sentido, o trabalho exposto viabiliza uma sistematização dos temas que vêm sendo discutidos, proporcionando perceber novas problemáticas que ainda precisam ser estudadas. É esperado que os dados provenientes deste estudo possam contribuir para futuras pesquisas que venham abordar a temática de CA para pessoas com paralisia cerebral.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R. de. **O direito de comunicar, por que não?** Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula. 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/gizeliribeiroalencart15.rtf>. Acessado em: 26 nov. 2015.

ALMEIDA, M. A.; PIZA, M. H. M.; LAMÔNICA, D. A. C. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 233-240, maio-ago. 2005.

_____. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2009, vol.15, n.3, pp. 369-388. ISSN 1980-5470.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acessado em: 30 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acessado em: 30 mar. 2015

_____. **Relação dos cursos recomendados e reconhecidos pela Capes** < <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao#>>. Acessado em: 10 nov. 2015

FONSECA, L. F.; LELIS, S. S. R.; Abordagem Neurológica da criança com Paralisia Cerebral: Causas e Exames Complementares. In: **Paralisia Cerebral** - Neurologia, Ortopedia e Reabilitação. FONSECA, L. F.; LIMA, C. L. A. (Org.). 2º ed. Rio de Janeiro: MedBook - Editora científica Ltda., 2008. p. 53-82.

JORDAN, M.; NOHAMA, P.; BRITTO JUNIOR, A. de S. Software livre de produção textual com predição de palavras: um aliado do aluno especial. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2009, vol.15, n.3, pp. 389-406. ISSN 1980-5470.

KRÜGER, S.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELO, A. C.; CARNEVALE, L. B.. Comunicação suplementar e/ou alternativa: fatores favoráveis e desfavoráveis ao uso no contexto familiar. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.2, pp. 209-224. ISSN 1413-6538.

LIEGEL, L. A.; GOGOLA, M. M. R; NOHAMA, P. Layout de teclado para uma prancha de comunicação alternativa e ampliada. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2008, vol.14, n.3, pp. 479-496. ISSN 1980-5470.

MEDINA, F. D. D. **Estudo das habilidades fonológicas de alunos usuários de comunicação suplementar e alternativa**. 2012. 114 p. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

_____ ; DELIBERATO, D. Descrição das habilidades linguísticas de uma criança com paralisia cerebral durante atividades de histórias por meio da comunicação alternativa. In: MANZINI, E. J.; MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M. (Org). **Questões de linguagem na educação especial**. São Carlos: ABPEE e Marquezine& Manzini. p. 9-22, 2014.

PAULA, K. M. P. de; ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2007, vol.13, n.1, pp. 3-26. ISSN 1980-5470.

PAURA, A. C.; DELIBERATO, D. Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral. **Rev. Bras. educ. espec.** [online]. 2014, vol.20, n.1, pp. 37-52. ISSN 1413-6538.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.** [online]. 2009, vol.14, n.2, pp. 219-224. ISSN 1982-0232.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acessado em: 30 mar. 2015.

SILVA, A. P. da. **Enunciados comunicativos de uma jovem usuária de comunicação alternativa e seus parceiros de comunicação**. 190p. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. **Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337/46008>>. Acessado em: 30 jan. 2015.

SILVA, R. L. M. da; SILVA, S. S.da C.; PONTES, F. A. R.; OLIVEIRA, A. I. A.de; DELIBERATO, D.. Efeitos da Comunicação Alternativa na Interação Professor-Aluno com Paralisia Cerebral Não-Falante. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 25-42, jan.- mar., 2013.

_____. Um olhar bioecológico sobre os efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral. 176 p. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2011.

TETZCHNER, S. Yon; BREKKE, K. M.; SJATHUN, B.; GRINDHEIM, E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2005, vol.11, n.2, pp. 151-184. ISSN 1980-5470.

VARELLA, M. da C. B.. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas.** 2011. 230 p. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ATUAÇÃO DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Lorena Mendes Tavares
Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende Soares
Samara Kely da Silva Pastana

1. Introdução

O trabalho tem como objeto de estudo a atuação do professor no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual – DI. A concepção de educação inclusiva que orienta as atuais políticas públicas educacionais rompe com a trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência – PCD. Estas alteram as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008)

Dessa forma, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, criou o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM para atender a necessidade histórica da educação brasileira de gerar condições de aces-

so, de participação e de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados no ensino regular, possibilitando a oferta do AEE de forma não substitutiva à escolarização, mas complementar.

No que tange a recursos e estratégias pedagógicas utilizadas pelo pedagogo em SRM, ressalta-se que servem como ponto de partida para aperfeiçoar a eficiência cooperativa entre educador e educando no processo de ensino-aprendizagem, ao valorizar a diversidade como elemento de transformação de consciência social, viabilizando o exercício da cidadania na construção de uma sociedade inclusiva (MANZINI; SANTOS, 2002).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB 17/2001 ressalta a importância de estudos em universidades sobre a busca de melhores recursos e estratégias pedagógicas para auxiliar, ampliar e desenvolver os aspectos de motricidade, de fala, de linguagem e do cognitivo das pessoas com necessidades educacionais especiais, para que eles possam participar de maneira, cada vez mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania (BRASIL, 2009).

Contudo, a situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático- pedagógico. A inclusão escolar é também sócio afetiva (MANZINI; SANTOS, 2002). O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo e, sim, um estímulo que facilitará a formação de consciência de todos os envolvidos no processo educacional.

Face ao exposto, é urgente que as históricas práticas geradoras de exclusão social sejam eliminadas da sociedade, mas, para isso, é necessário a adoção de práticas fundamentadas nos princípios de preservação da dignidade humana, pois será em vão se, no exercício da educação, o esforço permanecer atrelado a uma atitude de compaixão, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem dignos de piedade.

Entretanto experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas ao longo do curso incitaram a busca por mudanças nas práticas de atitudes, posturas e desempenho enquanto professora em sala de aula, tais como: a confecção de materiais educativos adaptados, ações a serem trabalhadas conjuntamente com as famílias das crianças, trabalho de orientação e conscientização dos pais e outros familiares – uma vez que, geralmente, estes não aceitam que a criança tem uma deficiência/necessidade educacional especial.

Em 2014, durante levantamento realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES referente ao período de cinco anos (2009 a 2013), buscando produções científicas que tivessem como objeto central a prática pedagógica dos professores que atuam em salas de recurso multifuncional para alunos com deficiência intelectual, com o descritor “estratégias e recursos pedagógicos para o atendimento educacional especializado”, identificamos 13 produções científicas, porém apenas sete faziam referência à temática.

As produções identificadas tratavam sobre os temas relacionados à análise de estratégias utilizadas por profes-

sores compatíveis com modelos de inclusão em escolas de ensino regular; levantamento estatístico de alunos com necessidades educacionais especiais, distúrbios da aprendizagem e no campo da fonoaudiologia. De modo geral, nenhuma estava relacionada direta e estritamente às estratégias e recursos pedagógicos para o aluno com deficiência intelectual, especificamente utilizado por professores em salas de recursos multifuncionais.

É importante compreender a atuação do professor na SRM e as estratégias que são utilizadas para alunos com DI, porque a partir desse panorama pode-se conjecturar quais são os pontos positivos da prática atual e o que precisa mudar, para que a aprendizagem desses alunos seja da melhor maneira possível. Logo, com esta pesquisa, pretendemos contribuir para os estudos da área da educação especial. Desse modo, a pesquisa tem como objetivo analisar a atuação do professor no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual, a fim de conhecer as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor da SRM para alunos com deficiência intelectual e compreender como ocorre a integração do professor da SRM com o professor do ensino regular.

2. Metodologia

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa do tipo descritivo exploratório, pois se torna relevante para estudos que manifestam profundo interesse em compreender e apreender as significações que grupos ou sujeitos fornecem em experiências particulares ocorridas em determinados contextos (PAULILO, 1999). Entretanto-

to, exige do pesquisador uma imersão no contexto a ser estudado, pois é ele que faz a interpretação dos dados de uma maneira holística.

O *locus* desta pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco da Silva Nunes, no município de Belém. A instituição atende 22 alunos com deficiência intelectual, visual, física, auditiva, além de pessoas com de síndrome de *Down* e autismo. Os participantes da pesquisa compreendem quatro professoras, todos do sexo feminino, com idade entre 30 a 56 anos. Todas possuem formação em nível superior. Sendo três delas contam com especialização em Psicopedagogia e uma em Educação Especial com ênfase na Inclusão. Os critérios de inclusão foram: a) ter experiência de no mínimo um ano na educação especial; b) estar atuando, em 2014, no AEE na escola pesquisada; c) aceitar participar da pesquisa; e d) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Na coleta dos dados foi entregue um formulário com o propósito de coletar informações a respeito do perfil dos sujeitos participantes e, em seguida, realizar as entrevistas semiestruturadas que, segundo Minayo (2010), compreende a combinação de “perguntas fechadas e abertas”, sendo necessária a elaboração de um roteiro. Para tanto, foi elaborado o roteiro de entrevista semiestruturado, com o uso do gravador, para o registro dos dados, bem como anotações das percepções diante do entrevistado, constituindo-se estas em dados relevantes para a compreensão e análise das estratégias e métodos presentes na prática pedagógica da sala de recursos multifuncionais.

A análise dos dados foi do tipo descritivo exploratória, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Este método organiza-se em torno de três polos: primeiro é feita a pré-análise; segundo, a exploração do material e por último o tratamento dos resultados. A análise dos dados ocorre a partir da transcrição dos dados e no movimento de agrupar elementos comuns, estabelecendo categorias, por meio de duas etapas: inventário (isola-se os elementos comuns) e classificação. Foram analisados os dados exatos e na íntegra, para que não ocorra uma inversão dos fatos.

Todos os participantes receberam e assinaram uma cópia do instrumento de pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que determina as diretrizes da pesquisa envolvendo seres humanos, da autonomia, não maledicência, beneficência e justiça.

3. Resultados e Discussão

Tendo como base as seguintes categorias temáticas: (1) **Integralidade na atuação docente – sala de recursos multifuncionais** e (2) **Estratégias e recursos pedagógicos para alunos com DI**, discutiremos as estratégias utilizadas no AEE pelas quatro docentes para analisar a atuação do professor da SRM com alunos com deficiência intelectual. Os nomes das professoras foram substituídos por um código composto pela consoante “P”, em referência a palavra professor, e seguido de uma numeração (de 1 a 4).

Tabela 1 – Categorias temáticas

Categorias Temáticas	Subcategorias Temáticas
Integralidade na atuação docente – Sala de recursos multifuncionais	Parceria, diálogo e assessoramento entre a comunidade escolar
	Aspectos relacionais e infraestrutura
	Formação docente
Estratégias e recursos pedagógicos para alunos com DI	O lúdico no desenvolvimento de potencialidades
	Cognitivas
	Tecnologias educacionais e assistivas
	Dificuldades apresentadas pelos alunos com DI

Fonte: Elaboração própria.

Categoria Temática 1- Integralidade na atuação docente – sala de recursos multifuncionais

Considerou-se a integralidade na atuação docente como representada pelos elementos que envolvem a atuação pedagógica em sala de recurso multifuncional no contexto educacional. Tais elementos podem se apresentar pela parceria, diálogo e assessoramento entre a comunidade escolar, bem como os aspectos relacionais e a infraestrutura na instituição de ensino e a formação docente no

que concerne a como atuar com crianças com deficiência intelectual. As falas seguintes retratam como ocorre esse assessoramento na instituição educacional.

“[...] Temos momentos de assessoramento, que é o momento que vamos em sala de aula e ‘acompanha’ diariamente o professor em alguns momentos, tanto em provas, trabalhos ou atividades diárias, então é assim no horário que eu não estou em atendimento, estou em sala de aula. Vou, converso com o professor. Observo, pergunto se ele tem algum material para ser adaptado, ou algum jogo que ele queira emprestado, faço essa troca com ele, essa interação direta (P3)”.

“[...]Temos o apoio da escola, a diretora se mostra aberta ao trabalho de inclusão (P1)”.

Foi identificada outra fala que trata da questão da formação docente enquanto um elemento norteador do planejamento pedagógico para atuação em sala de ensino regular, bem como na sala de recurso multifuncional, a fim de promover um espaço de aprendizagem e de trocas nas relações entre pares.

“[...] Ainda nós encontramos muita barreira do professor do ensino regular. Seja porque ele, que por falta de preparo no seu curso de formação, que eu creio que seja essa base, não teve preparo para trabalhar com esses alunos, seja porque ele realmente é um profissional que não tem interesse em investir na sua formação, no seu crescimento profissional (P2)”.

“[...] As capacitações contribuem nesse sentido, de você, é... inclusive estar se reformulando em termos de como você vê... de como você encara esse aluno que você atende (P2)”.

A fala que segue reflete a questão da infraestrutura no contexto educacional enquanto elemento necessário para se ter um atendimento de qualidade.

“[...] Ainda é uma dificuldade é essa questão de logística. A outra questão é o próprio espaço físico (P2). Enquanto P4 diz: ‘[...] De facilidade eu acho que o espaço, que assim eu quero fazer alguma dinâmica [...]’ ”.

Para Denari (2008, p.35), o êxito da inclusão escolar “requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem”.

Entender o processo de ensino e aprendizagem demanda conhecimento das teorias que tratam sobre o assunto e experiência com os sujeitos do processo. No trabalho educacional de pessoas com deficiência intelectual, tornam-se importantes e necessários, além dos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento das concepções da deficiência e a crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno, que é o princípio da ação pedagógica e da definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

De acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), em seu Art. 13, inciso VII, é atribuição do professor de AEE 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.

Duas professoras afirmam que existe a parceria e o diálogo entre a comunidade escolar. Assim, conseguem estabelecer um planejamento com o plano de aula que o pro-

fessor do ensino regular entrega. A resistência de alguns professores das salas de ensino regular frente aos alunos com NEE pode evidenciar a falta de preparo mínimo destes para trabalharem com estas crianças (MENDES, 2010).

A LDBN 9394/96 reforça a necessidade da formação continuada quando se refere aos programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis (BRASIL, 1996). Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que após o desenvolvimento da sua prática.

Contudo, outra participante ressalta que o tamanho da SRM não é apropriado. De acordo com Tartuci e Vieira (2011), a visão dos professores das salas comuns está mais voltada à questão burocrática do direito da inclusão previsto na legislação, considerando a garantia deste direito apenas com a matrícula do aluno com NEE, mas somente a socialização deste aluno com seus pares não assegura o seu pleno desenvolvimento.

Categoria Temática 2 - Estratégias e recursos pedagógicos para alunos com DI

Essa categoria fundamentou-se acerca das estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos professores da SRM com os alunos que apresentam deficiência intelectual – DI. Entende-se que, nesse trabalho, foram abordadas questões referentes ao lúdico no desenvolvimento de potencialidades cognitivas, utilização de tecnologias educacionais e assistivas com esses alunos, bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos com DI. A fala a

seguir mostra o quanto o lúdico se faz presente na atuação pedagógica desse participante.

“[...] De modo geral, prioriza o lúdico para essa criança, né, porque o lúdico ainda, talvez, por isso muitos alunos que não são ‘pra’ serem atendidos aqui, queiram entrar aqui, eles insistem em querer entrar aqui. [...] desenvolvem a “Conservação de imagens, conservação de volume para que eles possam, a partir dessa interação, a partir desse brincar concreto, desenvolver as habilidades que mais tarde vai fazer com que eles possam se apropriar de conceitos como subtrair, por exemplo (P2) ”.

Identificou-se algumas falas que representam a utilização das tecnologias educacionais e assistivas no trabalho interventivo com os alunos com DI.

“[...] A gente vai ‘tá’ trabalhando com a memória, jogo da memória, caça-palavra, é... jogo dos sete erros, tudo voltado para o adulto. E muitos jogos, é... Nos computadores, muitas vezes, eu trago meu próprio notebook [...] (P4) ”.

“[...] Os recursos que a gente usa são diversos recursos deles, as mídias, desde as ferramentas das Tecnologias da Informação, como internet, pesquisas, aí a gente tem um diálogo bem legal com os outros professores, troca de experiências, faz esse trabalho de procurar blogs, procurar sites de professores que vem com uma experiência há muito tempo, que trocam informações com a gente, algumas revistas como a Nova Escola trazem um material muito bom ‘pra’ se trabalhar”. E completa, “apesar da sala de recursos ser dotada de equipamentos tecnológicos, estes por sua vez são modelos antigos (P2) ”.

Aponta-se algumas falas que representam as dificuldades encontradas pelos participantes na atuação com crianças com DI.

“[...] Quando é do interesse dela, ela faz, mas o aprendizado da matéria, da disciplina normal aí... ela tem assim... o que eu chamo de preguiça mental. Ontem ela teimou que não era dia 1º e ela não quis escrever a data. Ela disse que ‘não era aquele, não era aquele’. Mas, na verdade, o argumento dela era só porque não queria escrever (P2) ”.

“[...] Olha essa questão ‘cronológica do tempo’, a gente percebe que eles têm essa dificuldade. Por exemplo, na EJA, é para gente lidar com aluno da EJA, a gente precisa de um histórico de vida e a gente não tem esse histórico porque geralmente os alunos têm 40 anos (P4) ”.

“[...] As principais dificuldades desses alunos são a memorização, a dificuldade de aprendizagem e a concentração (P1) ”.

Considerando-se que a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, é importante a utilização de material pedagógico concreto e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento (MAFRA, 2008).

Por meio da brincadeira, a criança vai se desenvolver socialmente, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social. É na brincadeira e no jogo que a criança aprende a lidar com o mundo, recriando situações do cotidiano, adquirindo conceitos básicos para formar sua personalidade, vivenciando sentimentos das mais variadas espécies. Ou seja, a ludicidade enquanto um meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os alunos e a possibilidade de trazer o brincar para dentro da escola e de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente.

A pessoa com deficiência intelectual tem, como qualquer outra, dificuldades e potencialidades (FERREIRA, 2006). Desse modo, Piaget (1975), na tentativa de investigar a cognição, elaborou as provas operatórias com o objetivo de avaliar a lógica do pensamento. Estas auxiliam na compreensão do desenvolvimento cognitivo.

A deficiência intelectual é defendida por Tédde (2012) como uma deficiência que apresenta *déficits* cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo, em, pelo menos, duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, Gatti (1997) afirma que tem como base os processos de aprendizagem, os quais se evidenciam por mudanças relativamente permanentes nos conhecimentos ou comportamentos e ações das pessoas. Quando essas habilidades cognitivas estão, de alguma forma, deficitárias, compromete diretamente o processo de aprendizagem e até as funções mais básicas.

Conforme Foscarini e Passerino (2012), o uso das tecnologias educacionais no AEE é importante porque contribui para inclusão, favorece o crescimento intelectual de pessoas com deficiência por meio do fortalecimento da autoestima, tira o foco da deficiência e potencializa o desenvolvimento humano, suas habilidades e possibilidades, indicando indícios de autonomia e mudança paradigmática. A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), em seu Art. 13, descreve as atribuições do professor de AEE, no § VII: ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar

habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

Assim sendo, as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual são, mais especificamente, as limitações na área cognitiva, que interferem na aprendizagem da leitura e escrita, já que os alunos apresentam dificuldades no que se refere à apropriação de conceitos mais elaborados, na abstração, na compreensão de ideias e linguagens, e capacidade de raciocinar, planejar e resolver problemas uma vez que possuem ritmo mais lento, se comparado ao desenvolvimento de colegas que não apresentam essa condição.

4. Considerações Finais

A efetivação do direito dos alunos com NEE é previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, à qual estabelece a obrigação do Estado em prestar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência matriculados na EJA, com oportunidades educacionais apropriadas e considerando as características do aluno, seus interesses e condições de vida, o que reforça o caráter inclusivo.

Destacamos que as tecnologias educacionais no AEE são de suma importância, porque elas vão proporcionar um novo universo para o aluno, possibilitando a realização de novas atividades. O aluno com deficiência intelectual tem suas dificuldades, e suas potencialidades como qualquer um, mas é o apoio do professor que ajudará esses alunos nas dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

No que se refere à atuação dos pedagogos na sala de recurso multifuncional, é imprescindível a boa relação entre os atores da comunidade escolar, como professores, coordenação pedagógica, direção, família e equipe de apoio, porque sem a real articulação entre estes, não há como o aluno vir a se desenvolver satisfatoriamente. Os principais tipos de atividades pedagógicas utilizadas com os alunos com deficiência intelectual na escola são a memorização, a dispersão, a sequência cronológica. Muitas vezes, a falta do laudo médico e do histórico de vida influencia no planejamento das atividades para o atendimento.

As professoras compreendem que as dificuldades apresentadas pelos alunos com DI atrapalham diretamente na vida social, na vida escolar e no processo de aprendizagem desses alunos. Mas quando motivado, estimulado e com atividades contextualizadas, levando em consideração o seu cotidiano, desperta o interesse na realização das atividades, favorecendo a construção do conhecimento do aluno.

Concluimos que a parceria entre os docentes, para a realização do assessoramento e do atendimento, é relativa, pois depende da aceitação do professor do ensino regular por relatarem que alguns acreditam que a função do AEE é promover aulas de reforço ou de recuperação paralela. Entretanto, reforçamos por meio deste estudo que ele serve para ajudar o aluno a adquirir habilidades que são essenciais para garantir o bom desempenho nas aulas regulares.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

_____. **Decreto n° 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. CNE/CEB 17, de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em: mai. 2016.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**: n° 9394/96. Brasília, 1996.

DENARI, F.E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista@ambienteeducação**. São Paulo, v.1, n.2, p.31-39, 2008.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Educar na Diversidade**: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaios Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 317-323.

FOSCARINI, A. C.; PASSERINO, L. M. Mediação e Desenvolvimento no Atendimento Educacional Especializado através do uso de artefatos tecnológicos. In: IX Anped Sul

Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.**

GATTI, B.A. **Habilidades cognitivas e competências sociais.** Santiago: Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Avaliação, UNESCO, 1997. p. 20. (série Azul, nº 6). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/image/0018/001836/183655por.pdf>.> Acessado em: 7 jan. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.

MAFRA, S.R.C. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual.** 2008. Disponível em: <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/03/o-lc3badico-e-deficiente-intelectual.pdf>. Acessado em: 29 dez. 2014.

MANZINI, E. J.; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC, 2002. v. 1. p.56.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Martin, 2010. p. 303.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira de; GOMES, Romeu; MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.61-77.

PAULILO, M. A. S. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 2, n.1, p. 135-145, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TARTUCI, D.; VIEIRA, S. S. As práticas educativas de professores de educação infantil envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011. Inclusão: pesquisa e ensino. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, p.322-331.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão** / Samantha Tédde. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

1. Introdução

Ao discutir música na escola, deparamo-nos com algumas questões cristalizadas a romper ou a ajustar, tais como: herança conservatorial, a formação em licenciatura em música ou ainda da extinta Educação Artística, a implementação da Lei 11.769/2008, uma formação de professor que também seja voltada para a educação do campo, educação especial, educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, enfim, uma formação que atenda ao público da escola. Não podemos esquecer que a escola é para todos, como informado na LDB 9.394/96.

Ainda sobre a escola, chegamos em outro ponto a discutir, a estrutura/recursos para o professor de música. Para Kater (2012),

O ensino de música na escola visa atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de “público”, nem restringindo a “música na escola” a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores. (2012, p. 43)

Considerando que Kater esteja certo em sua perspectiva acima, precisaríamos rever nossa concepção de ensino de música na escola e pensar no que ensinar e como

ensinar para além dos ditames conservatoriais, inclusive para as pessoas com deficiência.

2. Educação Musical

Sobre a música, como disciplina, evidenciamos a lei 11.769/2008 que altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Quanto a questão regulamentada, destacamos que o profissional qualificado para atuar com Artes/Música é o licenciado, ou seja, o que cursou 4 anos de graduação em Artes/Música e/ou Educação Artística. Embora pareça óbvio, ressalto que a atuação do professor de música é na sala de aula e não apenas nos programas assistenciais ou no Mais Educação, programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o qual constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Embora seja um programa voltado para a escola e sua organização curricular, este não valoriza a condição de trabalho do professor de Artes, muitas vezes selecionando “conhecedores/curiosos” da música e demais artes, sem conhecimentos específicos, e não fornece salário/proventos dignos com a condição de profissional da Educação.

Assim, destacamos a reflexão de Penna (2007, p. 51): “Para que uma licenciatura em Música, então? ”; conforme a autora, “isso parece se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente [...]”.

Por fim, Freire (2006, p. 44) explica que o exercício da atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação, possibilita aos alfabetizandos, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir, diante da sua cotidianidade, uma posição curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido.

Joly (2003) revela existir uma relação muito estreita entre o desenvolvimento musical e o intelectual, sendo que o musical se relaciona também com outros processos de cognição: a memória, a imaginação, a comunicação verbal e corporal, além de estimular o autoconhecimento e a autoexpressão. As artes, em geral, e neste caso específico, a música, estão diretamente ligadas a objetos simbólicos, que são desmistificados através da descoberta, da apreensão e da exteriorização destes: “São janelas que podem expandir nosso universo interior e refinar nossa percepção crítica do universo que nos rodeia”. (FRANÇA, 2003, p. 49)

A escola de educação básica diferencia-se da profissionalizante. Assim, não temos a presunção de torná-los unicamente instrumentista, mas em atender aos objetivos da educação, evidenciados no título II, Art. 2º da LDB 9394/96, a saber: “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sobre o ensino de música na escola

Visa-se atender às necessidades de promoção de conhecimento amplo junto aos alunos, seu desenvolvimento criativo e participativo, não os situando na condição predominante de “público”, nem restringindo a “música

na escola” a apresentações, à música das aparências, das comemorações visíveis e exteriores. (KATER, 2012, p.42)

E, ainda,

Uma educação musical capaz de oferecer estímulos ricos e significativos aos alunos, despertando atitudes curiosas e aumentando, por consequência, a disponibilidade para a aprendizagem. Uma educação que instaure um espaço de acolhimento pelo “brincar” no sentido original do termo, isto é “criar vínculos”, uma das necessidades fundamentais da dimensão humana, indo, sem dúvida, muito além do relacionamento exclusivamente técnico-executivo entre aluno x professor x classe, ainda tão frequente na realidade de muitas salas de aula. Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão. Uma educação musical, enfim, que estimule o prazer (vínculo), para instaurar a presença (inteiridade), possibilitar a participação efetiva (relação, implicação) e assim, então, estimular a produção de conhecimentos gratificantes em nível geral e, especialmente, pessoal (formação ampla do aluno e não simples transferência de informações por parte do professor). Pois quando, num processo educativo o professor se transforma em educador, inverte-se a preponderância de uma formação para a música por uma formação pela música, tornando possível aos alunos inscreverem-se num espaço de construção do sujeito, no qual estratégias dinâmicas de aprendizado (as lúdicas, por exemplo) permitem um “desaprisionamento” individual que favorece a apreensão da questão da identidade e da alteridade (fundamento do desenvolvimento humano). Espaço dentro do qual, os saberes pessoais dialogam com os saberes consagrados, onde os “saberes induzidos” fa-

zem contraponto com os “saberes construídos”. É esta a natureza de Educação Musical que merece ser trabalhada hoje nas escolas, nos diversos pontos e regiões do País, capaz também de integrar teoria e prática, análise e síntese, tradição e inovação, conferindo à música seu sentido maior, transcendente e inclusivo. (KATER, 2012, p. 43)

Haguiara-Cervellini (2003, p.72) destaca que

a música é considerada como uma forma de manifestação da constituição humana que responde às necessidades sensoriais do homem. O surdo reage à música e expressa sua musicalidade, por todo o seu corpo é possível captar vibrações das ondas sonoras. O conjunto perceptivo multissensorial permite-lhe a vivência musical e, assim, cria canais para a manifestação de sua própria musicalidade. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 79).

E, ainda, “a música, como arte nobre e essencial para o homem, e a musicalidade, como expressão humana, são possíveis ao sujeito surdo”. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 79)

Concordante com Haguiara-Cervellini (2003), ressalto que a música mobiliza as possibilidades do indivíduo (acrescento que independente da deficiência) e isso lhe dá liberdade, permitindo-lhe expressar emoções, sentimentos e estados de espírito. A música é para além da sala de aula, mas há a efetiva relevância e particularidade desta no ambiente escolar.

O texto até aqui delineado é reflexo das discussões em sala de aula do curso de graduação em Música da Universidade do Estado do Pará, na disciplina Música e Inclusão. Além disso, propusemos atividades didático-pedagógicas para os alunos com deficiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio por níveis de dificuldade em

que gera a possibilidade de participação.

3. A Vivência em Sala de Aula

A vivência aqui destacada refere-se tanto a educação básica quanto a superior. No ensino Superior, durante a graduação, foi idealizado atividade musical para públicos distintos.

1) Educação Infantil

Foto 1: Atividade para Educação Infantil



Fonte: produzido pela autora.

Proposta: Cantar as notas, ou lá, lá, lá ou manossolfa (Kodály) e, de acordo com o que for cantado, o aluno coloca as plaquinhas no quadro. Para os alunos surdos, a ati-

vidade deve ser acompanhada pela manossolfa (Kodály)¹⁰. Para os alunos cegos, não esquecer de registrar as notas em Braile na plaquinha.

2) Ensino Fundamental

Foto 2: Atividade para o Ensino Fundamental



Fonte: produzido pela autora.

Proposta: Esta atividade também foi desenvolvida na Educação Infantil. À medida que cantar as notas, os alunos vão saltando para as plaquinhas no chão. Para os alunos cegos, pode fazer em relevo, as figuras geométricas proporcionais às notas musicais para que saibam em qual plaquinha saltar. Para pessoas com dificuldade de locomoção, deve-se utilizar material antiderrapante.

¹⁰ Sistema que alia sinais manuais a notas musicais. Esse sistema ajuda a criança a “ler” os sinais e a transformá-los em sons. (FONTERRADA, 2005, p.144)

3) Ensino Médio

Foto 3: Atividade para o Ensino Médio

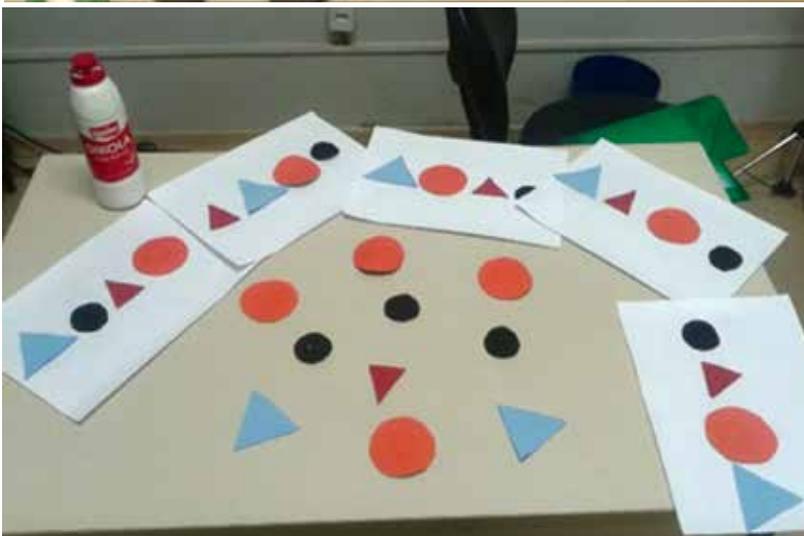


Fonte: produzido pela autora.

Proposta: Esta atividade foi desenvolvida também em outros níveis escolares com boa aceitação entre os participantes/alunos. Estas “bolas” são para marcação rítmica. Enquanto cantam/ tocam violão a música escolhida com ritmos lentos, moderados e rápidos, os alunos fazem a marcação rítmica. Este material é fabricado com material reutilizável e envolto em papel filme e, dentro, possui sementes e/ou outros elementos que produzem ruído.

4) Por dificuldade

Fotos 4 e 5: Atividade por dificuldade/nível



Fonte: produzido pela autora.

Proposta: Cada símbolo pode representar uma nota ou sequência/célula musical. As linhas entre os símbolos indicam a altura e intensidade (Foto 4). Na foto 5, os símbolos estão restritos a nota ou sequência rítmica/melódica.

As escolhas das atividades e seus recursos perpassam pela concepção de Educação Musical que temos ou queremos ter na escola, assim como permeia pelas experiências obtidas dentro da Universidade por meio de pesquisas, projetos de extensão, estágios.

4. Discussões e Resultados

1) Formação: no curso de graduação, o estágio obrigatório e não-obrigatório, os Grupos de Pesquisa, o Pibid, o Pibic, são espaços que enriquecem a formação profissional e devem ser fomentados desde os primeiros dias, com todos os públicos, em ambientes formal e não-formal.

Em relação ao saber, Freire enfatiza: “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados” (FREIRE, 1979, p. 28). E complementa que é um saber que se encontra em relação dialética com a sua negação, a ignorância, além de ser uma atividade em que se ensina e se aprende:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996, p.70).

Frigotto (1991) apresenta a relevância da atuação dos professores em sua prática educativa e prática escolar e, conseqüentemente, na democracia:

... a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, primeiramente, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais... o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto. (FRIGOTTO, 1991, p. 257)

Fernandes (2010, p.109) explica que a formação inicial do professor aponta para as universidades como agências formadoras e, assim, essa instituição e seus professores serão os coautores das relações vividas sobre a “realidade inclusiva” que traçam a trajetória da formação do professor nesta área do conhecimento. Não podemos mais pensar que os assuntos referentes à pessoa com deficiência, e, até mesmo, do termo amplo de inclusão, estão restritos ao curso de educação especial. Os professores com sua vivência na prática pedagógica são fundamentais para o processo de inclusão escolar ao refletirem sobre a prática e proporem novas ações educacionais.

Para Freitas (2006), a formação do professor, de modo geral, deve incluir programas e conteúdo que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. Para a autora, a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem.

2) Recursos: Quando falamos em música na escola, muitos imaginam vários instrumentos musicais que gerariam despesa inviável. No entanto, há a necessidade de discutirmos as possibilidades de ensino, e, com isso, de seus recursos. Existem opções diversificadas de ensino para além do uso exclusivo do violão ou do teclado, muitas vezes transportados pelos próprios professores por ser de uso próprio. É necessária a compreensão, por parte dos administradores escolares e de governo, que os recursos são de suas responsabilidades para o bom desempenho e diversidade de aulas do professor. Compreende-se por recurso o material e o humano. Sobre este último, ressaltamos que os professores efetivos, substitutos e/ou contratados devem vivenciar a formação continuada, também em exercício/atividade profissional.

Nóvoa (1997, p. 28) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas”. Para este autor, é necessário conceber a escola como ambiente educativo onde não haja distinção entre trabalhar e formar. Para esclarecer o que é a profissionalização e proletarização, Nóvoa (1997, p. 23) cita Ginzburg, demonstrando que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/ autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das exigências em relação à atividade laboral.

3) Currículo: A educação em Freire (2003) evidencia que o ensinar já não pode ser o ato de depositar, narrar, transferir ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente.

Para Silva (2008),

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (p.194)

E, ainda, se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. E essas formas dependem de relações específicas de poder. (SILVA, 2008)

Por fim, Candau (1996, p. 152) salienta que questões como “que tipo de educação queremos promover? ”, “para que tipo de sociedade? ” não podem estar ausentes do debate cotidiano dos professores.

5. Considerações Finais

Este artigo objetivou discutir e analisar algumas questões que permeiam o ensino de música na escola. Em

momento oportuno, compartilhou algumas atividades didático-pedagógicas para todos os públicos dentre eles as pessoas com deficiências em todas as modalidades e níveis de ensino.

Ensinar música não é recente, mas o ensinar na escola, para além dos instrumentos musicais e heranças conservatoriais, e atendendo às diretrizes políticas atuais, tem trazido desafios a superar como o currículo, avaliação, dentre outros.

Por fim, estas questões não podem ficar desarticuladas da Universidade e Formação de Professores, ao contrário, que as relações entre estes e a escola sejam estreitadas e juntas articuladas e fomentadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm >. Acessado em: 5 jun. 2016.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

_____. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm > . Acessado em: 18 jul. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2010. 145 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. O Som e a Forma – do gesto ao valor. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1979 (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)1979

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: CORTEZ, 2003 (Questões de Nossa Época).

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: CORTEZ, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** (pp. 161-181). São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126

KATER, Carlos. Porque Música na Escola? Algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Millitelo. (Org.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações/ Ministério da Cultura, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UMA TABELA PERIÓDICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACESSAREM NO COMPUTADOR

Alex Santos de Oliveira
João Elias Vidueira Ferreira

1. Introdução

Atualmente, muito se discute acerca do acesso à educação, em todos os seus níveis de escolaridade, como uma tendência a se tornar cada vez mais universal. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A lei orienta ainda que, às pessoas com deficiência, a educação deve ser oferecida de preferência na rede regular de ensino, a qual deve oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização voltados especificamente para estas pessoas. Promover a inclusão de todos nos ambientes educacionais regulares tem sido uma preocupação constante de educadores e governos verdadeiramente comprometidos com a inclusão educacional. Apenas para citar um importante documento à nível mundial, a declaração de Salamanca, sobre os princípios da política e prática da educação especial (UNESCO, 1994), reafirma o direito à educação a todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças particulares.

Todavia, a realidade da educação inclusiva é bem diferente do que estabelecem os documentos oficiais. É um fato que o processo de inclusão de alunos com deficiência visual em nossas escolas tem sido bastante difícil. Isto tem ocorrido porque, infelizmente, existem muitos entraves que dificultam a verdadeira inclusão destes. Dentre esses obstáculos, estão a falta de estrutura adequada para recebê-los, bem como o despreparo e, até mesmo, pensamentos e ações preconceituosas que permeiam o ambiente escolar. Na verdade, as pessoas com deficiência visual sempre foram desvalorizadas como pessoas, marginalizados. No máximo, dignos de pena (BIANCHETTI; ROZ; DEITOS, 2000).

Mas é necessário mudar essa situação. É preciso superar o paradigma de que uma incapacidade visual é suficiente para desqualificar por completo uma pessoa, impedindo-a, por exemplo, de seguir carreira em algumas áreas como nas ciências ou engenharias (MINER et al, 2001). Segundo Pereira et al (2009), a melhoria do acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior, e, em particular, dos cegos terá de futuro enormes repercussões na melhoria das suas condições de vida e na sua realização pessoal.

O último censo realizado no Brasil, ocorrido no ano de 2010, apontou que existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo que aproximadamente 506 mil não conseguem enxergar de modo algum e 6 milhões tem grande dificuldade para enxergar, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016). Leonardo, Ray, Brossato (2009) salienta que a ausência de condições mínimas necessárias para o processo de aquisição de conhecimentos, pelos alunos com deficiência visual, tem como consequência imediata o fracasso escolar. Mas falar que inclusão em educação não é a mesma coisa que simplesmente matricular

um aluno com deficiência visual em uma escola. A verdadeira inclusão depende de outras variáveis, que incluem o emprego de metodologia voltada para essa clientela. No mínimo, essas exigências precisam ser atendidas.

No ensino de alunos com deficiência visual, a tarefa principal de um professor é traduzir impressões visuais em impressões acústicas ou táteis (LIESE; RAU, 2010). No âmbito específico do ensino de Química, a complexidade envolvendo o processo de ensino-aprendizagem é bem maior do que aquela envolvendo os alunos videntes (que enxergam), pois, além da ausência de professores capacitados, existe também falta de materiais adaptados (BERTALLI, 2010).

Além disso, o fato da Química apresentar uma linguagem própria para representação dos fenômenos da natureza, que abrange fórmulas, símbolos, gráficos, diagramas, tabelas, convenções e códigos. Muito dela é aprendido com base no que se vê: substâncias, reações, equipamentos, processos etc. Portanto, é uma ciência que requer bastante a análise visual, por isso não é fácil proporcionar saberes químicos aos estudantes com problemas de visão. Mas não é impossível.

Os estudantes com deficiência visual têm características especiais e, por essas razões, precisam de estratégias específicas no processo educacional. No entanto, a educação tradicional não é geralmente acessível a eles. Na realidade, o que muito tem acontecido é um ensino bastante apoiado no visual.

Entretanto, nos últimos anos, uma grande revolução na área de inclusão aconteceu com o desenvolvimento da computação, pois surgiram programas voltados para as pessoas com deficiência visual. O mais importante deles, em língua portuguesa, é o DOSVOX. Trata-se de um programa computacional gratuito para microcomputadores da linha computadores pessoais, que se comunica com o usuário

através de síntese de voz, possibilitando a eles um alto grau de independência no estudo e trabalho. O programa foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a coordenação do professor Antônio Borges (BORGES, 2009).

A evolução tecnológica fomentou o desenvolvimento do processo de equiparação de oportunidades (SONZA, 2008). Independente do país, diversos dispositivos de tecnologia assistiva, mais cedo ou mais tarde atingem e mudam a vida das pessoas com limitações de visão – e, numa análise sociotécnica, são também por eles influenciados e modificados (BORGES, 2009).

O *software* QUIMIVOX (Figura 1) surgiu da necessidade de se criar uma tabela periódica que pudesse ser acessada pelos alunos com deficiência visual e fornecesse, dessa maneira, informações relevantes sobre os elementos químicos. Esse programa é mais um instrumento de tecnologia assistiva que contribui para o processo de inclusão educacional.

Figura 1: Janela inicial do *software* QUIMIVOX



Fonte: Instituto Federal de Educação do Estado do Para (IFPA) - Campus Tucuruí.

2. Objetivos

Mostrar como foi criada uma tabela periódica dos elementos químicos implementada no sistema computacional DOSVOX e como esse programa computacional pode ser usado no ensino de Química para as pessoas com deficiência visual, disponibilizando, àqueles que possuem severas limitações visuais, o acesso às diversas informações relacionadas aos elementos químicos.

3. Desenvolvimento

O QUIMIVOX é um software inovador, pois no mundo há pouco relacionado ao uso de computadores no ensino de Química para cegos. Os programas específicos disponíveis estão em idiomas estrangeiros, entre eles o alemão e o inglês, portanto não são acessíveis aos nossos estudantes de língua portuguesa.

Outro ponto a destacar é o caráter interdisciplinar da pesquisa que envolveu a criação do QUIMIVOX, pois abrangeu conhecimentos de Química e Informática. O IFPA possui cursos voltados para a área de informática, assim a pesquisa contribuiu para que alunos e professores tivessem oportunidades de aprofundarem seus conhecimentos em tecnologias assistivas, o que certamente agregou valor à formação destes, possibilitando a eles trabalhar a ciência utilizando o seu mais nobre aspecto: quando ela traz benefícios aos seres humanos. Também, o projeto permitiu parcerias com outros pesquisadores e instituições. É importante mencionar a parceria já para a execução deste projeto entre o IFPA, *campus* de Tucuruí, e o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ.

A pesquisa que desenvolveu o QUIMIVOX foi realizada no laboratório de computação do IFPA, campus Tucuruí. A sequência de tarefas realizadas durante o processo de desenvolvimento do programa, ou seja, o seu “ciclo de vida”, seguiu o modelo tradicional: levantamento de requisitos, análise, projeto, implementação, testes e implementação. As etapas foram realizadas, inicialmente, de forma linear. Em todas, houve participação de alunos do IFPA. Porém, durante a avaliação do *software*, participaram alunos com diferentes graus de comprometimento da visão de outras instituições, assim como servidores do próprio campus. Ao longo do projeto, houve acompanhamento técnico do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, que foi o desenvolvedor do sistema DOSVOX.

O QUIMIVOX é um programa que pode ser usado tanto por aqueles com problemas de visão, incluindo os casos mais graves quando há cegueira total, mas também pode ser utilizado por pessoas que enxergam bem. O QUIMIVOX contém uma tabela periódica bastante interativa, pois o usuário ouve perguntas e tem a opção de escolha manuseando o teclado. Todas as opções de acesso disponíveis são feitas pelo teclado, pois, para aqueles sem visão, o uso de um “mouse” teria pouca ou nenhuma vantagem.

Diversas janelas são mostradas pelo programa e seus conteúdos são sempre falados pelo sintetizador de voz do computador. Aliás, o fato de possuir uma interface, onde aparecem janelas coloridas contendo palavras escritas, facilita o uso pelos que enxergam, os quais podem usar esse aplicativo para si mesmos como instrumento de aprendizagem. Já para os que não enxergam, as janelas ajudariam no caso de estarem acessando o programa ao lado de uma pessoa que enxergue (por exemplo, um professor ou um aluno). Isso facilitaria a interação entre ambos (pessoas com e sem percepção

visual). Entretanto, mesmo os impossibilitados de enxergar podem ter plena autonomia no uso da tabela, não precisando da ajuda de nenhuma outra pessoa. A única exigência, é claro, é saber utilizar o sistema computacional DOSVOX, o qual já faz parte da vida de muitos brasileiros com deficiência visual e é relativamente fácil de ser utilizado.

Outro ponto a destacar é que o QUIMIVOX pode perfeitamente ser usado por aqueles que um dia aprenderam Química quando tinham uma visão normal, mas agora estão impossibilitados de enxergar e precisam consultar o conteúdo geralmente mostrados nas tabelas periódicas comuns. Dessa maneira, possibilitar aos nossos alunos acessar sozinhos conhecimentos científicos foi o maior resultado da criação do QUIMIVOX.

Uma das maneiras de encontrar um elemento químico é percorrendo a tabela periódica do QUIMIVOX (Figura 2) utilizando as teclas com setas do teclado do computador.

Figura 2: Janela do *software* QUIMIVOX com a primeira parte da tabela periódica.

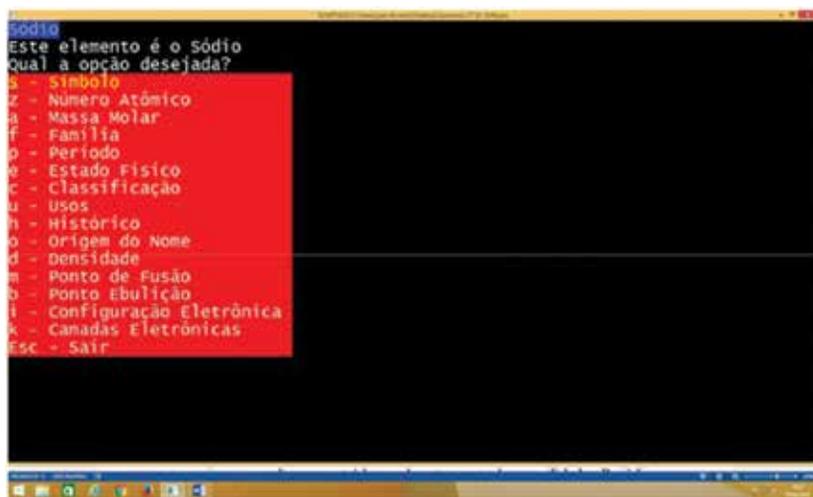
1A	2A	3B	4B	5B
1 1 H Hidrogênio				
2 3 Li Lítio	4 Be Berílio			
3 11 Na Sódio	12 Mg Magnésio			
4 19 K Potássio	20 Ca Cálcio	21 Sc Escândio	22 Ti Titânio	23 V Vanádio
5 37 Rb Rubídio	38 Sr Estrôncio	39 Y Ítrio	40 Zr Zircônio	41 Nb Níobio
6 55 Cs Césio	56 Ba Bário	57-71 * S.Lantânio	72 Hf Háfnio	73 Ta Tântalo
7 87 Fr Frâncio	88 Ra Rádio	89-103 ** S.Actínio	104 Rf Rutherfordio	105 Db Dubnium

Fonte: Instituto Federal de Educação do Estado do Para (IFPA) - Campus Tucuruí.

Quando se quer saber alguma informação sobre o elemento escolhido, pressiona-se a tecla ENTER e aparece uma janela com opções de informações (Figura 3). É possível obter diversas informações sobre o elemento químico, como símbolo, número atômico, massa atômica, família, período, estado físico, classificação e principais usos. Cada opção está associada a uma letra do teclado do computador e ambas são faladas pelo sintetizador de voz, o que facilita no momento de associar opção com as teclas. É claro que, com a prática, automaticamente grava-se a função de cada tecla a ser usada. Então, por exemplo, se o usuário quer saber o símbolo do elemento, deve pressionar a tecla identificada pela letra “s”.

Em seguida, o programa pronuncia a letra (ou as letras) do símbolo químico. Para o número atômico, a tecla é a identificada pela letra “z”; já para a massa, a letra é “a”. Para a família, “f”; período, “p”; estado físico, “e”; classificação, “c”; e principais usos do elemento químico, “u”. As letras “h” e “o” se referem, respectivamente, ao histórico e à origem do nome do elemento. As letras “d”, “m” e “b”, quando pressionadas, buscam, respectivamente, a densidade, o ponto de fusão e o ponto de ebulição do elemento. Por fim, tem-se as letras “i”, para a configuração eletrônica, e “k”, para o número de elétrons em cada camada do átomo.

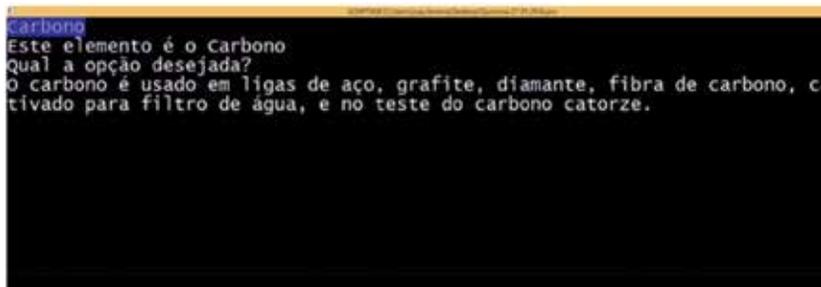
Figura 3: Janela mostrada pelo software DOSVOX que permite saber diversas informações sobre o elemento químico escolhido.



Fonte: Instituto Federal de Educação do Estado do Para (IFPA) - Campus Tucuruí.

Uma vez selecionada a opção de escolha, por exemplo, o uso do elemento ferro (letra “u”), aparece outra janela (Figura 4).

Figura 4: Janela do QUIMIVOX onde aparece a informação referente ao uso do elemento escolhido (carbono, nesse caso).



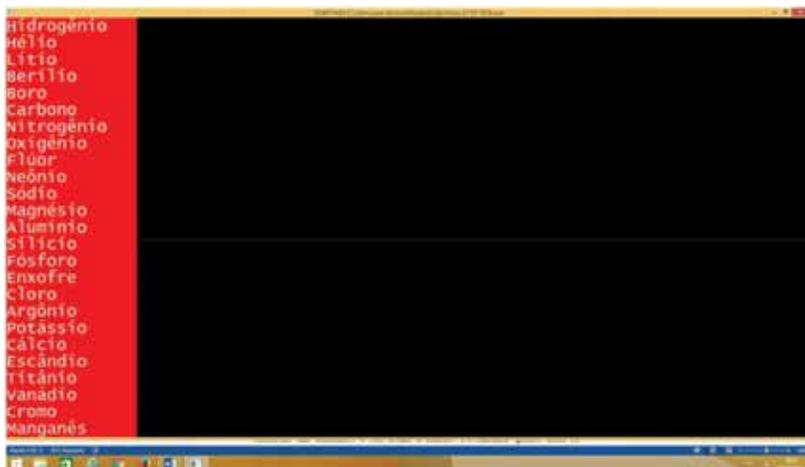
Fonte: Instituto Federal de Educação do Estado do Para (IFPA) - Campus Tucuruí.

As massas atômicas são mostradas com um algarismo após a vírgula. Os grupos são identificados nessa tabela obedecendo à numeração de 1 ao 18, conforme determinação da União Internacional de Química Pura e Aplicada (IUPAC), mas também representados com letras e números (1A, 2A, 3B etc), por ser ainda bastante comum essa utilização. Quando convém, o programa fala o nome especial de algumas famílias: metais alcalinos, metais alcalinos terrosos, calcogênios, halogênios ou gases nobres. O estado físico do elemento caracteriza-o como sólido, líquido ou gás. Na classificação, é informado se o elemento é metal ou ametal, representativo ou de transição, artificial ou natural.

Para os elementos de transição pode, inclusive, indicar se é da série dos lantanídeos ou dos actinídeos. Os principais usos descrevem algumas aplicações cotidianas envolvendo os elementos, tais como em materiais eletrônicos, alimentos, adubos, remédios, ligas etc.

Uma outra maneira de procurar um elemento químico é listá-los em ordem crescente de número atômico (Figura 5). Procura-se o elemento pressionando a tecla identificada com setas para baixo ou para cima. Essa busca já permite saber a diferenciação dos elementos quanto ao seu número de atômico, pois o primeiro listado é o hidrogênio, seguido do hélio, lítio e assim por diante. Quando se seleciona um elemento, o seu nome é falado. Obviamente quanto mais se percorre a lista para baixo, mais surgem os elementos cujos átomos tem maior número de prótons. Outra maneira de selecionar um elemento é digitando o seu nome ou uma parte dele (início, meio ou fim). Será escolhido apenas um único elemento. Essa busca possui a vantagem de ser mais rápida que a anterior.

Figura 5: Janela do QUIMIVOX onde aparecem os elementos químicos listados em ordem crescente de número atômico.



Fonte: Instituto Federal de Educação do Estado do Para (IFPA) - Campus Tucuruí.

Galvão Filho e Damasceno (2014) enaltecem o uso dos *softwares* de acessibilidade como uma alternativa de minimizar as barreiras educacionais. Segundo eles, “Desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem”.

Os alunos com deficiência visual que usaram essa tabela periódica (Figura 6) acharam-na de fácil manuseio e tiveram interesse em estudar por ela. Na realidade, eles demonstram uma curiosidade imensa por aprender assuntos que possam ser estudados por meio do computador. Portanto, eles acabam apresentando uma curiosidade natural pelo uso dessas novas tecnologias, principalmente entre os mais jovens (DE MORAES et al, 2014). Um dos alunos comentou:

Para mim, foi uma ideia espetacular quando foi criada a Tabela Periódica falada com o uso do DOSVOX. Isso fez com que eu possa interagir melhor com a Química.

...

Assim, eu pude aprender informações fundamentais. O meu desejo é que o programa possa crescer cada vez mais e ajudar outras pessoas cegas.

Figura 6: Aluno cego consultando a tabela periódica do QUI-MIVOX no computador sem precisar da ajuda de ninguém.



Fonte: Instituto Federal de Educação do Estado do Para (IFPA) - Campus Tucuruí.

4. Considerações Finais

Esta pesquisa desenvolveu um importante programa de computador voltado para o ensino de Química para

alunos com deficiência visual, que se chama QUIMIVOX. Embora seja apenas um único *software*, o fato de ele ter sido quase todo desenvolvido por um aluno com limitações severas da visão já mostra que cada vez mais as pessoas com deficiência têm rompido o estereótipo da incapacidade e tem buscado tomar as “rédeas” da condução de sua própria história.

Os benefícios que o QUIMIVOX poderá trazer aos estudantes com deficiência visual e também aos professores poderão ser percebidos quando, no ensino da tabela periódica dos elementos químicos, o programa for utilizado para proporcionar a esses alunos uma variedade de informações químicas, as quais ajudarão esses alunos em sua formação científica, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERTALLI, Jucilene Gordin. **Ensino de geometria molecular para alunos com e sem deficiência visual por meio de modelo atômico alternativo**. 2010. 55 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; ROZ, Silvia Zanatta; DEITOS, Terezinha Pelliciali. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. **Ponto de Vista**. Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 41-47, jan./dez. 2000.

BORGES, José Antonio dos Santos. **O que é o DOSVOX**. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>>. Acessado em: 15 nov. 2013.

_____. **Do Braille ao Dosvox: diferenças nas vidas dos cegos Brasileiros**. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de dez de 1996.

DE MORAES, Marcos Dias; OLIVEIRA, Alex Santos; GALVAO, Taylon Silva; FERREIRA, João Elias Vidueira. Tabela Periódica par a deficientes visuais usando o sistema computacional DOSVOX. In: **XVII Encontro Nacional de Ensino de Química**, Ouro Preto-MG, 2014.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na Educação Especial. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 3. Fortaleza, 2002. Resumos. Fortaleza: MEC, 2002. p. 1. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm>>. Acessado em: 10 abr. 2014.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm>. Acessado em: 26 nov. 2016.

LEONARDO, Nilza Sanches Terraro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, mai./ago. 2009.

LIESOE, Werner; RAU, Marlene. Blind date in the classroom: biology and chemistry teacher Werner Liese talks to Marlene Rau about the challenges of performing science experiments with blind and visually impaired students. **Science in School**. Heidelberg, v.1, n. 17, p. 66-69, winter, 2010.

MINER, Dorothy, et al. **Teaching Chemistry to students with disabilities**: a manual for high schools, colleges, and graduate programs. 4. ed. Washington, D. C.: American Chemical Society Committee on Chemists with Disabilities, 2001. 148 p.

PEREIRA, Florbela, et al. Desenvolvimentos no ensino da Química a cegos e grandes amblíopes. **Química**, Lisboa, v. 112, n. 7, p. 7-15, jan./mar. 2009.

SONZA, Andrea Poletto. **Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual**. 2008. 298 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

UNESCO (1994). **Salamanca Statement**. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 1994.

A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS PARA DEFICIENTES VISUAIS UTILIZANDO COMPUTAÇÃO

Maíra Vasconcelos da Silva Padilha
Ronaldo Meireles
Luana Pereira da Silva
João Elias Vidueira Ferreira

1. Introdução

A informação está cada vez mais sendo apresentada em formas não-verbais tais como diagramas, quadros, gráficos, mapas e outros. Todos estes recursos são chamados de “graphics”. De modo equivalente, “graphicacy”, a habilidade de entender e criar tais dispositivos, está tendo uma dimensão importante no letramento (ALDRICH; SHEPPARD, 2000, p. 8). Em muitas disciplinas, essas imagens tem um papel fundamental na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente os mais abstratos.

Os avanços recentes na área de computação aumentaram significativamente as possibilidades de se produzirem e reproduzirem imagens de alta qualidade e de uma forma mais rápida. Todavia, apesar das vantagens de se usar imagens como ferramentas pedagógicas, a alfabetização gráfica “é particularmente exigente com relação aos alunos deficientes visuais, os quais acessam informações exibidas através de imagens usando o tato” (ALDRICH; SHEPPARD, 2001, p. 69).

Os estudantes com deficiência visual tem características especiais e, por essas razões, precisam de estratégias específicas no processo educacional. No entanto, a educação tradicional não é geralmente acessível a eles. “Infelizmente, o apredizado baseado no visual é muito presente nos meios educacionais tradicionais” (SAHIN; YOREK, 2009, p. 24). Dessa forma, ao entrar em contato com esses alunos, “a principal tarefa do professor é traduzir impressões visuais em impressões que os estudantes possam perceber com os outros sentidos, principalmente a audição e o tato ” (LIESE; RAU, 2010, p. 3).

Muitas coisas que aprendemos são baseadas em coisas que podem ser vistas: números, fórmulas, símbolos, equações, gráficos, esquemas, diagramas, fotografias, mapas. Entretanto, a pergunta chave é como ensinar assuntos que precisam de imagens a quem não consegue enxergá-las? A resposta a essa indagação pode ser resumida na seguinte frase: “A sensação do tato pode desempenhar um papel crucial na apresentação de informação a pessoas com incapacidades visuais” (POWER; JÜRGENSEN, 2010, p. 99). Nicholas (2010, p. 6) defende ousadamente que “o toque é o nosso sentido mais social e ele nos proporciona o principal meio de contato com o mundo externo”. Consequentemente, quando consideramos pessoas com falta de percepção visual, as imagens deverão ser apresentadas em relevo, de forma a serem lidas pelo tato. Entretanto, percebe-se que, infelizmente, muitos professores e, até mesmo, pessoas que trabalham em salas de recursos multifuncionais se sentem inseguros (e, às vezes, desesperados!) quando se deparam com alunos deficientes visuais.

O presente e o futuro da produção de imagens táteis certamente dependerão cada vez mais da computação. Por conseguinte, a popularização do uso de programas computacionais com editores gráficos, em particular, adaptados para o desenho dessas imagens, ajudará a universalizar o acesso à informação. Do mesmo modo, será preciso ampliar o acesso às tecnologias assistivas, que, conforme veremos, poderão causar uma grande revolução no meio educacional, considerando a inclusão dos alunos deficientes visuais.

Seria imensamente benéfico, tanto aos professores quanto aos alunos deficientes visuais, se coleções de imagens de diferentes áreas do saber, próprias para serem impressas em relevo, estivessem disponíveis gratuitamente na rede mundial de computadores. Dessa maneira, seria preciso apenas escolher as imagens de interesse para explicar determinado assunto e imprimi-las.

Finalmente, promover a inclusão de todos nos ambientes educacionais regulares tem sido uma preocupação constante de educadores e governos verdadeiramente comprometidos com a inclusão educacional. Apenas para citar um importante documento à nível mundial, a declaração de Salamanca, sobre os princípios da política e prática da educação especial (UNESCO, 1994), reafirma o direito à educação a todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças particulares. É o desejo de ajudar as pessoas com deficiência visual a estarem, e se sentirem, de fato, incluídas no meio educacional que motivou os autores a escreverem esse trabalho.

2. Objetivos

Compartilhar informações úteis para a criação de imagens táteis utilizando programas de desenho computacional, com o intuito de aumentar o acesso de deficientes visuais à informação em diversas áreas do saber. Nesse trabalho, será dada uma atenção particular ao uso do computador para desenhar imagens que serão impressas em papel Braille ou microcapsulado. Os autores têm adotado ambos os tipos de materiais para impressão na elaboração de imagens educacionais táteis. Ao longo das páginas, são dadas orientações para melhor produzir esses materiais. Além disso, algumas imagens são propositalmente mostradas, a fim de despertarem no leitor o interesse para as inúmeras possibilidades que podem ser criadas, inclusive a partir de sua própria imaginação.

3. Desenvolvimento

O ensino às pessoas com falta de percepção visual exige a adaptação de materiais. Isso faz com que a imagem acessível aos videntes por meio da visão possa também ser acessível àqueles sem percepção visual, porém, para essas pessoas, isso só será possível por meio do tato. Entretanto, essa adaptação, para ser bem-feita, só é possível utilizando algumas técnicas. Esse processo de produção de imagens táteis é um verdadeiro trabalho de arte.

O uso de programas computacionais torna muito mais fácil o desenho dessas imagens, pois estes permitem facilmente adicionar, mover, aumentar, diminuir e multiplicar os desenhos. Assim, é possível criar um leque muito

variado de imagens e com alta qualidade. Além do mais, existe a possibilidade de armazenar as imagens no computador, em dispositivos móveis, e/ou distribuí-las para outras pessoas. Essas ações são extremamente limitadas sem essa tecnologia. O método tradicional, a colagem de materiais, geralmente gasta muito tempo e não possui uma alta qualidade em termos de detalhes.

Hoje em dia, existem programas computacionais gratuitos e pagos que trabalham com editores gráficos. Eles realmente oferecem como opção inúmeros recursos de desenho que podem facilmente ser acessados clicando ícones na barra de ferramentas. Outro aspecto a considerar é a presença de comandos para escrever texto diretamente em Braille ou fazer os pontos que irão delinear o desenho. No entanto, é bem verdade que, para pessoas não-familiarizadas com esses programas eles podem ser um tanto complicados de serem manipulados (Monet, Braille Fácil e CorelDraw). Todas as imagens mostradas e discutidas nessa obra foram criadas com o editor gráfico de um dos seguintes *software*: Monet, Braille Pintor, Paint e CorelDraw. Os programas Monet e Braille Pintor foram desenvolvidos especificamente para desenhar imagens para estudantes com deficiência visual.

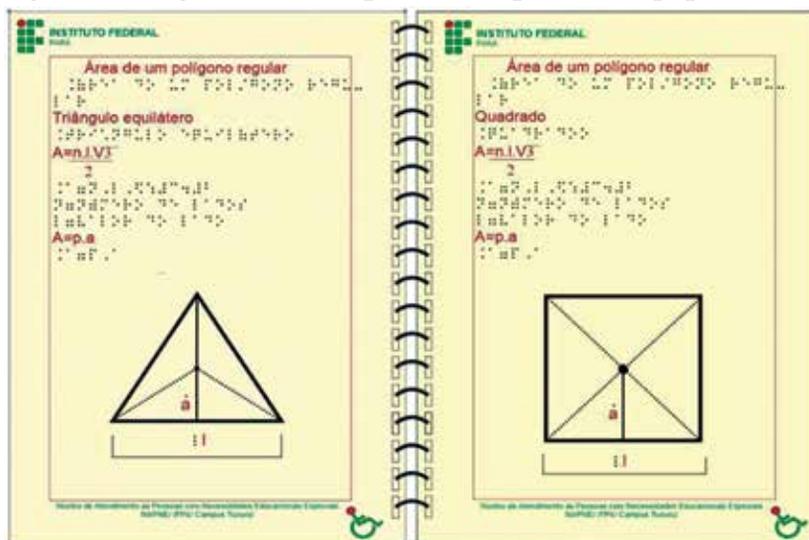
A criação de desenhos, tal como os da Figura 1, exige criatividade e paciência. Um pouco de perfeccionismo é sempre bem-vindo. A propósito, quanto melhor o desenho (no sentido de o quão bem ele descreve algo), maior a chance de que ele realmente funcione como ferramenta pedagógica. Vale lembrar que um bom desenho não necessariamente significa um desenho complexo. Pelo contrário, muitos desenhos simples podem ser tanto fáceis de tatear como informativo.

Figura 1: Imagens táteis feitas para serem impressa em papel microcapsulado



Fonte: Instituto Federal de Educação do Pará.

Figura 2: Imagem tátil feita para ser impressa em papel Braille



Fonte: Instituto Federal de Educação do Pará.

No computador o texto pode ser escrito em fonte normal (caracteres visuais) e é automaticamente convertido para o Braille quando se seleciona o texto e a função que realiza essa conversão. Aliás, muitas fontes Braille podem ser instaladas no computador. Elas diferem com relação aos espaçamentos entre os pontos (horizontais e verticais), espaços entre as células e o diâmetro do ponto. Os países normalmente adotam medidas padrões de tamanho e espaçamento ao se usar o Braille impresso em papel.

Uma característica chave sobre imagens em relevo para deficientes visuais é que o mais importante para eles é a facilidade com que a imagem pode ser explorada pelos dedos. Embora quase sempre essas imagens sejam produzidas por videntes, o aspecto visual não é o mais relevante. Até porque ele não faz sentido para quem não enxerga. Depois de algumas experiências na produção de materiais pedagógicos táteis utilizando o computador para a criação dos desenhos e legendas, nós, os autores, listamos aqui algumas dicas especiais para a criação computacional de imagens táteis.

- Evite imagens que possam causar ambiguidades quando interpretadas. Assim, o desenho deve conter todos os elementos necessários a uma interpretação correta de si mesmo;
- Use objetos táteis com diferentes níveis de complexidade ou abstração de modo que eles possam estar adequados ao nível de compreensão dos leitores a que se destinam;
- O velho ditado “quanto menos melhor” deve ser observado, porque muitos detalhes em uma única imagem podem causar confusão. Nesse aspecto, ao excesso de linhas táteis, chamamos aqui nesse

livro de “poluição tátil”, a qual exige maior habilidade cognitiva do deficiente visual.

Sheppard e Aldrich (2000, p. 32) lembram que o tato não possibilita uma distinção tão apurada quanto aquela fornecida pela visão. A informação tátil também é frequentemente mais difícil de ser entendida (por exemplo, pode ser difícil distinguir entre o primeiro plano e o plano de fundo). Vale lembrar que o senso tátil não consegue discriminar com a mesma capacidade que o senso visual. Portanto, imagens simples são mais fáceis de serem interpretadas (legíveis ao tato) que as complexas, obviamente.

O excesso de informações (tanto desenho quanto texto), quando desnecessário, deve ser removido. Para reduzir o excesso de linhas no desenho, uma opção é substituí-las por uma legenda resumida em Braille. Na realidade, para se entender um texto, nem sempre é necessário a adaptação de todas as imagens para a forma de desenho tátil. Algumas vezes, uma boa descrição da imagem é suficiente para se entender a mensagem que a imagem quer transmitir.

Muitas linhas bastante próximas podem ser confundidas com algum tipo de textura. Sheppard e Aldrich (2000, p. 32) orientam manter as linhas separadas de 2 mm, no mínimo.

Uma breve descrição da imagem em Braille é importante para orientar o leitor na compreensão da imagem e esta deve vir antes do desenho. Escolha nomes bem sugestivos para os títulos dos desenhos, tais como: o mapa dos fusos horários no Brasil, a molécula de etanol, sistema digestivo etc.

No caso da imagem requerer informação dentro dela, os símbolos Braille não devem interferir no desenho, o que causaria confusão na leitura. As delimitações bem-feitas no desenho são fundamentais no seu entendimento. Por isso, evite linhas e pontos próximos.

Alguns editores gráficos, às vezes, não fazem um bom alinhamento do desenho, principalmente quando o programa faz pontos apropriados para impressão mecânica em papel Braille, portanto, caso se queira que o desenho apresente um perfeito alinhamento, deve-se utilizar outros programas e, de preferência, a impressão em papel microcapsulado.

A descrição no formato normal (diferente do Braille) também é útil, porque facilita a identificação para os professores que não dominam o Braille.

O uso de setas ou linhas de sinalização deve ser limitado, porque eles podem interferir no desenho. Caso eles sejam realmente necessários, eles devem ser feitos com uma textura diferente do desenho. Entretanto, uma explicação sobre a presença dessas setas e/ou linhas deve ser dada ao deficiente visual.

Áreas vizinhas devem ser preenchidas com texturas bastante distintas (cruzes, linhas onduladas, círculos, variados tamanhos de pontos etc.), de modo a serem melhor diferenciadas na leitura. Portanto, evite texturas similares, tais como, quadrado e diamante. Também, quando possível, use alturas variadas. No entanto, muitas texturas distintas (mais de cinco ou seis, por exemplo) podem dificultar a interpretação. Imagens que, para os videntes, são mostradas em preto em branco, são mais facilmente tornadas imagens táteis que as coloridas. Mesmo assim, se a imagem

tem cores e estas são fundamentais para a interpretação, então use diferentes texturas para cada cor. Mas é verdade que alguns deficientes visuais, que fazem uso da leitura tátil, trazem resquícios de visão. Portanto, o uso de relevo juntamente com cores distintas ajuda ainda mais na interpretação da imagem.

Partes sólidas de objetos ou mapas são melhores representadas com texturas uniformes do que se fazendo apenas o desenho em linhas das beiras do objeto. Isso acontece porque, na representação, usando apenas linhas, pode não parecer nítido se o que se está tateando é o interior do objeto ou o seu exterior. Um ponto negativo disso é a ocultação das representações das partes internas do desenho. No caso de mapas, isso é comprometedor. De qualquer modo, se o objetivo for a percepção global da figura, o desenho com textura é mais adequado.

Não existe um padrão para o tamanho do desenho, mas imagens pequenas podem não ser percebidas nos seus detalhes, enquanto que as grandes são difíceis de serem manipuladas e dificultam a percepção como um todo do desenho. Portanto, um meio termo entre esses dois aspectos deve ser encontrado.

Muitas imagens podem ser impressas com qualidade em um papel de tamanho A4. No entanto, imagens que requeiram um tamanho maior devem ser impressas, obviamente, em um papel maior, tal como o papel A3. Uma alternativa é, ainda, imprimir em papel menor partes separadas da imagem e colá-las sobre uma base comum.

Imagens muito complexas podem ser impressas em partes separadas para serem exploradas pelo tato uma de cada vez.

Compreender a representação bidimensional de objetos tridimensionais é uma tarefa complexa para quem não enxerga, pois, o uso de um único desenho em perspectiva exige bastante da capacidade de interpretação dos deficientes visuais, embora não seja impossível. Assim, sempre que possível, deve-se usar os próprios objetos ou modelos 3D na representação. Todavia, caso se queira ensinar o emprego de perspectiva em desenhos, algumas adaptações podem ajudar. Nesse caso, pode-se desenhar uma vista de cada vez do objeto: vista frontal, vista superior e vista lateral.

O código Braille pode diferir de país para país. Também existem diferenças nos espaçamentos entre os pontos e entre as células e o diâmetro do ponto na base. Dessa forma, adote as regras do lugar onde a imagem será lida.

Diferentes programas de computador podem trazer como opção de seleção um mesmo tipo de fonte Braille, porém, quando imprimidas, elas saem de tamanhos diferentes. Assim, recomenda-se testar a leitura dos pontos para se saber se são legíveis ao tato naquela configuração. Evite configurar a fonte Braille para as formas negrito, itálico ou sublinhado. Elas tornam difícil a leitura tátil. Quando, em um gráfico, for necessário utilizar linhas do gride, então essas linhas devem ser menos distintas (menor textura) do que as linhas dos eixos do gráfico. Por exemplo, os eixos x (horizontal) e y (vertical), no plano cartesiano, são feitos com textura maior do que as linhas pontilhadas que unem um ponto qualquer do gráfico a esses eixos.

O espaçamento entre as linhas do gride deve ter no mínimo 1,0 cm de distância. Um espaçamento menor pode confundir o espaço preenchido com o gride de um

espaço qualquer preenchido com uma textura semelhante a ele. De acordo com o *Braille Authority of North America* (2016, p. 6-34), os marcadores das posições dos números nos eixos dos gráficos devem estar espaçados por, no mínimo, 1,2 cm e com uma altura de 0,6 cm. Tais marcadores podem aparecer em qualquer um dos lados dos eixos.

Quando não houver espaço para escrever os números nas linhas dos eixos, pode-se escrever apenas alguns números (por exemplo, apenas os pares ou ímpares). Se setas forem colocadas nas extremidades dos eixos do gráfico, estas devem ficar fora da área onde estão as linhas do gride (caso elas existam). Ao converter um texto normal para o Braille, verifique se as palavras estão corretamente grafadas, porque nem sempre essa conversão acontece sem erros. Depois de feitas as imagens em relevo, cuidados especiais precisam ser tomados no seu armazenamento. Caso contrário, as partes em relevo podem ser amassadas e, dessa forma, comprometer a leitura com os dedos. Então evite que as imagens sejam amassadas.

Escute os deficientes visuais, pedindo a eles que dêem suas próprias opiniões acerca da qualidade das imagens táteis que você produziu. Esse “feedback” ajudará você a melhorar a qualidade da imagem. Afinal de contas, eles são o público alvo das imagens em relevo.

Finalmente, erros e acertos fazem parte do processo de criação de imagens táteis. De qualquer maneira, peça orientações de pessoas mais experientes sempre que possível, particularmente em se tratando de imagens complicadas.

Orientações acerca da criação e apresentação de imagens táteis são muito necessárias hoje em dia, com o

advento da produção eletrônica de texto e a proliferação de diagramas, ilustrações, e gráficos em textos educacionais. No entanto, de acordo com o *Braille Authority of North America* (2016), o melhor método para aprender como preparar uma imagem em relevo envolve treinar fazendo, ouvir críticas de outros produtores de imagens táteis e de leitores destas e a própria experiência.

Um fato relevante a comentar é a possibilidade que a *internet* dispõe para encontrar imagens que possam ser adquiridas. Além do mais, pode-se obter imagens de um livro ou revista utilizando um digitalizador (*scanner*, em inglês). Em ambos os casos, a imagem pode ser importada para o editor gráfico de um programa de computador a fim de se fazerem as mudanças necessárias. Às vezes, importar imagens é um bom começo, porque basta apenas se fazer alguns ajustes, evitando perder tempo, e melhorando a qualidade desta.

4. Considerações Finais

Atualmente, o uso da computação tem permitido a produção de uma grande variedade de imagens táteis, que incluem diagramas, quadros, gráficos, mapas e outros. Consequentemente, numerosas possibilidades existem para a criação de imagens que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes visuais, que tem na leitura tátil uma importantíssima aliada na busca do conhecimento. O presente e o futuro da produção de imagens táteis certamente dependerão, cada vez mais, do uso do computador. Por isso, é necessária a popularização das técnicas de desenhos táteis por meio de programas computacionais com editores gráficos para que se possa aumentar o acesso de deficientes visuais à educação.

REFERÊNCIAS

ALDRICH, Frances; SHEPPARD, Linda. Graphicacy: the fourth 'r'? **Primary Science Review**, v. 64, p. 8-11, 2000.

ALDRICH, Frances; SHEPPARD, Linda. Tactile graphics in school education: perspectives from pupils. **The British Journal of Visual Impairment**, v. 19, n. 2, p. 69-73, 2001.

BRAILLE AUTHORITY OF NORTH AMERICA. **Guidelines and Standards for Tactile Graphics 2010**. Disponível em: <<http://www.brailleauthority.org/tg/web-manual/index.html>>. Acessado em: 8 fev. 2016.

LIESE, Wiese; RAU, Marlene. Blind date in the classroom: biology and chemistry teacher Werner Liese talks to Marlene Rau about the challenges of performing science experiments with blind and visually impaired students. **Science in School**, v. 1, n. 17, p. 1-4, 2010.

NICHOLAS, Jude. **From active touch to tactile communication**: what's tactile cognition got to do with it? Aalborg, Denmark: The Danish Resource Centre on Congenital Deaf blindness, 2010. 24 p.

POWER, Christopher; JÜRGENSE, Helmut. Accessible presentation of information for people with visual disabilities. **Universal Access in Information Society**, v. 9, p. 97-119, 2010.

SAHIN, Mehmet; YOREK, Nurettin. Teaching science to visually impaired students: a small-scale qualitative study. **US-China Education Review**, v. 6, n. 4, p. 19-26, 2009.

UNESCO. **Salamanca Statement**. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 1994.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Loyana da Costa Souza
Marta Genú Soares

1. Introdução

Na área da Educação, a Educação Inclusiva se configura como um importante conceito que acalorou os debates referentes a construção de uma escola que considere as limitações dos educandos e valorize a diversidade, transformando as instituições de ensino em espaços igualitários, nos quais todos têm oportunidade de aprender juntos, sem distinção de qualquer natureza.

Diante desta realidade social e educacional brasileira, face à inclusão como bandeira de luta social, definitivamente inserida em nosso cotidiano envolvendo os mais variados segmentos da sociedade, a disciplina Educação Física, como componente curricular obrigatório, também necessita ser discutida, repensada, analisada e aprofundada nas reflexões acerca de seu papel diante dos desafios e ações referentes às práticas pedagógicas inclusivas presentes no sistema educacional brasileiro (LOPES; VALDÉS, 2003).

O caminho histórico percorrido pela Educação Física, em relação ao atendimento às pessoas com deficiên-

cias, mostra que esta área já desenvolvia ações com este público, principalmente, por meio das mais diversas formas de esportes adaptados (CARMO, 2001).

Em termos formativos, Borella (2010) afirma que o curso de Educação Física foi um dos primeiros a conter, em suas matrizes curriculares, conteúdos direcionados às pessoas com deficiência. Neste sentido, Costa e Sousa (2004, p.32) *apud* Borella (2010) afirmam que a Educação Física, apesar de parecer “contraditória pelo paradigma higienista que sempre reinou em sua história, é uma das áreas do conhecimento que mais se desenvolveu nos últimos anos, em relação à especificidade de atendimento às pessoas com deficiência”.

No que tange ao atendimento das pessoas com deficiência, pela área da Educação Física, destaca-se a organização de um documento intitulado “Carta Internacional de Educação Física e Desportos”, aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em 1978, a qual apresentou sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento a pessoas com deficiência (PCD), reforçando a ideia que esta população tem direito à prática da Educação Física. As sugestões referidas nesta Carta, aliada às orientações e diretrizes internacionais e a efetivação de políticas públicas de inclusão no Brasil, colaboraram categoricamente para intensificação do interesse dos docentes em debater a formação do professor de Educação Física para atuação com pessoas com deficiência.

Estes debates colaboraram, de forma significativa, para a formalização da necessidade de garantia de que

as atividades físicas adaptadas fossem ministradas por profissionais habilitados em Educação Física e para a implementação de uma disciplina acadêmica que viesse preparar os profissionais para atender esta parcela da população caracteristicamente excluída das aulas e atividades promovidas por esta área. Visando suprir esta carência na formação, o Conselho Federal de Educação, através da Resolução número 03/87, sugeriu a inclusão, nos currículos das graduações em Educação Física no Brasil, dos conhecimentos referentes a pessoas com deficiência, defendendo, assim, a inclusão oficial da disciplina Educação Física Adaptada (EFA) nos cursos de graduação em Educação Física, com intuito de fornecer subsídios para atuação do profissional desta área com pessoas com deficiência e outras necessidades especiais (CIDADE; FREITAS, 2002).

A disciplina EFA compreende técnicas, formas e métodos adaptados às peculiaridades de cada indivíduo, e tem como objetivo estudar as pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades físicas, reconhecendo seus limites e proporcionando uma intervenção profissional adequada que promova participação de todos, promoção de autonomia e do domínio motor (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Silva e Drigo (2012), afirmam que, com a inserção da EFA nos cursos de Educação Física, pôs-se em cheque a concepção, até então dominante, de aptidão física, iniciando uma mudança paradigmática na área da Educação Física, ultrapassando a concepção do “saber fazer” para a concepção do “saber ensinar”, cuja ênfase passa a se voltar para a compreensão do processo ensino-aprendizagem pelo graduando. Desse modo, uma nova configuração curricular se inicia na década de 1980, cuja proposta aproxi-

ma-se de um modelo de currículo do tipo técnico-científico, em contraposição ao modelo tradicional-desportivo até então predominante na área.

Ao compreender o currículo como algo dinâmico, faz-se necessário refletir e discutir acerca deste para propor intervenções que sejam condizentes às necessidades acadêmicas, sugerindo estratégias que conduzam efetivamente a uma formação adequada diante das perspectivas da inclusão.

2. Compreendendo a pesquisa

A pesquisa analisa o processo de formação de professores de Educação Física, da UEPA, para atuação profissional com alunos com deficiência no âmbito escolar diante do paradigma da Educação Inclusiva, considerando, para tanto, condições relativas a área da Educação Física Adaptada (EFA), tais como a ementa desta disciplina, a carga horária, a titulação do docente a frente da disciplina, o estágio supervisionado na disciplina, a prática como componente curricular na disciplina e os projetos de extensão voltados às pessoas com deficiência proporcionados pela instituição.

Realizou-se uma análise interpretativa dos dados obtidos por meio da apreciação de documentos como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física - CEDF/UEPA e a ementa da disciplina Educação Física Adaptada, bem como informações advindas da pesquisa de campo, cuja amostra foi composta por quatro professoras que atuam com a disciplina EFA em quatro campi da UEPA.

A coleta de dados junto às docentes foi realizada por meio de entrevistas in loco, adotando-se a entrevista

semiestruturada e seguindo um roteiro previamente estabelecido, o qual buscou abordar questões a respeito da formação ofertada neste espaço acadêmico, considerando sobretudo a relação ensino/aprendizagem estabelecida na disciplina Educação Física Adaptada.

A análise de conteúdo foi a opção metodológica para o tratamento de dados, e o procedimento desta análise constituiu-se de categorias que emergiram das propostas indicadas nos objetivos específicos, e que, posteriormente, foram organizadas em subcategorias com temas relevantes dentro da proposta de debate estipulado.

2.1. Condições e situações da formação para a inclusão

No CEDF/UEPA, o debate acerca da oferta da Educação Física para pessoas com deficiência se fortaleceu a partir de 1988, com a inserção da disciplina Fundamentos de Educação Física Especial, que possuía carga horária de 60h, ministrada no último ano da formação e que estava compreendida no eixo de disciplinas de cunho técnico-desportivo. A disciplina EFA somente aparece no currículo do CEDF/UEPA em 1999, em substituição à disciplina Fundamentos de Educação Física Especial, dentro das mudanças promovidas pela reorganização do Projeto Político Pedagógico do curso no ano de 1999, (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 1999), sob o nome de Fundamentos da Educação Física Adaptada, com carga horária de 90h, ministrada no quinto semestre (3º ano) do curso.

O Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA, organizado em 2008, explicita que o currículo do Curso de

Graduação Plena em Educação Física – Licenciatura, do CEDF/UEPA, é construído a partir de eixos de conhecimentos, básico e específico, dentro de dimensões compreendidas, como: de formação ampliada, específica e de aprofundamento. Os conhecimentos de formação ampliada foram organizados em áreas do conhecimento, advindos das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências Humanas, Sociais e da Educação, e, por último, das Ciências Naturais e Tecnológicas, perfazendo um total de 1.080h/a. Todas as unidades de conhecimento dessa dimensão são de caráter obrigatório na formação.

A disciplina Educação Física adaptada está no eixo de conhecimentos específicos, o qual guarda maior relação com a formação do professor de Educação Física, trazendo a formação específica quando resgata os conhecimentos identificadores da área. A disciplina EFA é relacionada ao processo de adaptação às pessoas com deficiências/necessidades especiais e é ofertada no quinto semestre do curso, possuindo carga horária de 100h.

Analisando a titulação das docentes que ministram a disciplina EFA, no CEDF/UEPA, verificou-se que as professoras possuem diferentes formações, sendo duas em nível de Mestrado (Treinamento Desportivo na Infância e na Adolescência e em Educação Especial), e duas em nível de Especialização, (Treinamento Desportivo e Educação Especial e Inclusiva). É importante salientar que todas as professoras pesquisadas realizaram sua formação em outras IES que não a UEPA e que nenhuma docente participou de cursos de aperfeiçoamento/capacitação promovidos pelo CEDF/UEPA.

Com relação a questão formativa, Vitaliano (2007) é categórica em afirmar que falta preparar os formadores, para que se alcance efetivar a proposta inclusiva, o que perpassa diretamente por cursos de capacitação para os professores que atuam no nível superior, para que se mantenham atualizados e conheçam novas estratégias no ensino de suas disciplinas. No CEDF/UEPA, segundo o PPP-CEDF/UEPA 2008, o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – NUPEP oferta formações continuadas em nível de pós-graduação *latu sensu*, nas áreas de Educação Física Escolar, Lazer, Pedagogia do Movimento Humano, Treinamento Desportivo, Fisiologia do Exercício e Atividade Física e Saúde, assim sendo, não há formação em nível de especialização em torno da EFA oferecida nesta instituição.

Quanto a ementa da disciplina EFA, observa-se que, no CEDF/UEPA, esta propõe o estudo histórico-cultural da Educação Física Adaptada, aborda as características da pessoa com deficiências auditiva, física, visual e mental e com síndromes, assim como as necessidades e possibilidades de inclusão nas práticas corporais da Educação Física, além de proporcionar subsídios para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a partir de metodologias que auxiliem o trabalho pedagógico com a EFA.

As entrevistas destacaram que os conhecimentos disciplinares desenvolvidos, a fim de preparar os graduandos para suas futuras ações pedagógicas com alunos com deficiência em escolas regulares, são: a caracterização das deficiências, a adaptação de atividades conforme os tipos de deficiências, o desenvolvimento de autonomia para criação de novas atividades adaptadas, as informações sobre a legislação referente a educação inclusiva e a caracterização e adaptação de atividades para outras necessidades especiais.

Observa-se que existe ênfase no conhecimento de atividades adaptadas e no desenvolvimento de novas formas destas atividades, o que é coerente, já que a Educação Física Adaptada é a única disciplina, na grade curricular do CEDF/UEPA, onde se tem expressa a necessidade de realizar adaptações dos diversos conteúdos da cultura corporal de movimento.

Observou-se ainda que, apesar de não estar expressamente contida na ementa da disciplina EFA, todas as docentes deste componente curricular, além de tratar das práticas adaptadas às pessoas com deficiência, também problematizam em suas aulas a inserção de indivíduos com necessidades especiais em atividades adaptadas, tais como grávidas, idosos, cardiopatas, obesos, entre outros. Articular todos estes conhecimentos que perpassam, necessariamente, pela caracterização destes públicos, discutir suas possibilidades de inclusão, vivenciar práticas que contemplem os espaços escolares e não escolares a que a graduação em Educação Física se direciona, tem se tornado um forte desafio para as docentes, levando-as a percepção de que há pouca carga horária destinada à disciplina em relação a extensão dos conteúdos a serem abarcados por esta, como pode ser visto no trecho da fala da professora B:

Eu faço os grupos pesquisarem sobre deficiência visual, auditiva e peço exemplo de atividades para esse público (...) Depois vejo as síndromes, mais a síndrome de Down, encefalopatia crônica, e também o que tá muito na moda, o Hiperativismo e o autismo. Da parte dos distúrbios da saúde que vem a hipertensão, idosos, gestante, AVC e depois dessas aulas teóricas vem a prática com eles. Isso tudo em 100 horas, um dia na semana! (Professora 03).

Faz-se importante, neste contexto, destacar o estudo de Borella (2010), o qual reflete sobre a questão da carga horária destinada a disciplina EFA. Neste estudo, a média

foi de 60 horas, com uma grande variação entre 120 a 40 horas, com as Licenciaturas dispendendo maior carga-horária do que os Bacharelados. Considerando que no CEDF/UEPA a EFA possui 100h, parece não ser a carga horária o ponto problemático da disciplina, mas exatamente a densidade dos conteúdos abrangidos, especialmente por ter que discutir públicos/assuntos muito diversos.

Ao procurar compreender os aspectos relativos às práticas desenvolvidas na disciplina EFA, questionou-se acerca da realização de vivências em escolas que tenham alunos com deficiências, devido ser essencial, para o professor em formação, articular as informações obtidas na graduação acerca das deficiências, com práticas pedagógicas que possibilitem o contato com a realidade do aluno incluso nas aulas de Educação Física na escola regular, visando um efetivo subsídio para implementação de práticas educativas voltadas para o ensino destes estudantes.

As respostas das docentes apontam para a já mencionada pouca carga horária da disciplina EFA como um impeditivo à realização de práticas no contexto escolar. Além disso, evidenciou-se também a não existência de parcerias entre a universidade (pelo menos, no âmbito deste curso) e as escolas estaduais/municipais, que favoreçam vivências de significado acadêmico importante nesta conjuntura, o que acaba restringindo a ida dos graduandos às escolas regulares, aos relacionamentos pessoais de amizade das professoras com alguém responsável pelos estabelecimentos:

Na escola regular, a única escola que eu consegui levar foi o J. P. (...) **Porque eu conheço o pessoal, porque se não for assim é difícil, tem muita restrição**, porque antes eu fazia milhares de ofícios, pra ver se pelo menos um saía, aí nunca dava. (RA4)

Tendo em vista o processo de formação no CEDF/UEPA, seria fundamental a instituição de parcerias entre universidade e escolas estaduais/municipais, que favorecessem a aprendizagem dos graduandos no âmbito da inclusão, por meio de contatos diretos com as problemáticas escolares, pois ao entender que tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras, faz-se necessário que, entre estes espaços, haja uma relação íntima de colaboração que influencie positivamente na formação dos acadêmicos, sendo esta uma situação extremamente favorável para que os conhecimentos se estabeleçam para além dos livros, fomentando a autocrítica em relação as suas limitações, a reflexão acerca das ações realizadas, e, ainda, constituindo-se como artifício essencial para definição do graduando acerca de sua futura área de atuação.

Acerca do estágio curricular, verificou-se que, na estrutura curricular do Curso de Educação Física da UEPA, existem diferentes momentos de estágios desenvolvidos em áreas escolares e não escolares, divididos do seguinte modo: Estágio Curricular Supervisionado I, voltado às modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Estágio Curricular Supervisionado II, voltado às modalidades das séries finais do ensino fundamental e ensino médio; Estágio Curricular Supervisionado III, direcionado a vivência em instituições e/ou programas de atividades físicas relacionadas à educação para promoção da saúde e o Estágio Curricular Supervisionado IV, ligado a instituições e/ou projetos de lazer e esporte educacional.

Não existe, portanto, no âmbito do CEDF/UEPA, um estágio específico na área de Educação Física Adaptada, ficando a possibilidade de ter experiências com alunos inclusos na escola regular a cargo do destino, uma vez que

estes podem estar ou não nos espaços de vivência dos estágios, em especial nos Estágios Supervisionados I e II, direcionados à escola.

Nota-se que o CEDF/UEPA está na contramão das demais licenciaturas brasileiras, uma vez que o estudo de Borella (2010) demonstrou que quase 70% das Licenciaturas, das pesquisadas por este autor (67, 39%), ofertavam o estágio em EFA, um número absolutamente maior em comparação com a modalidade Bacharelado, onde menos da metade, 32, 60%, realizavam estágio em EFA. Talvez, o fato de o CEDF/UEPA, ao oferecer a Licenciatura Ampliada, ter que contemplar os espaços de estágios abarcados tanto pela licenciatura quanto bacharelado, explique o não oferecimento do estágio específico em EFA.

Outro fator preponderante para qualificar a formação do professor de Educação Física, diante do paradigma da inclusão escolar de alunos com deficiência, são os projetos de extensão voltados às pessoas com deficiência proporcionados pelas IES.

A relevância acadêmica de se ter projetos em EFA justifica-se pela possibilidade de complementar o conteúdo ministrado em algumas disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física, aprimorando a formação de recursos humanos e de profissionais capacitados nesta área, além de estimular a ampliação de pesquisas neste âmbito a partir da realização de trabalhos acadêmicos como artigos científicos e as próprias teses de conclusão de curso com este enfoque.

Sobre estas atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas no CEDF/UEPA, 50% das professoras afirmaram ter coordenado projetos de extensão com pessoas com

deficiência e a outra metade afirmou não ter coordenado nenhum projeto neste sentido.

Das professoras que afirmaram ter coordenado projetos de extensão com pessoas com deficiência, algumas situações foram iguais em ambos os projetos, como o envolvimento de alunos não bolsistas, o uso do espaço físico do CEDF/UEPA para execução das atividades e a gratuidade do serviço.

Acerca de grupos de pesquisa, com foco na inclusão escolar, desenvolvidos nos campi do CEDF/UEPA, nenhuma das entrevistadas relatou participar de grupo de pesquisa, devido estes grupos não existirem nos municípios em que trabalham. Os grupos de pesquisa nesta área seriam essenciais no sentido de garantir um espaço permanente de discussão e pesquisa acerca da inclusão de PCD, aproveitando os estímulos, impulsionado pelas atividades decorrentes do ensino e da extensão, proporcionando um todo articulado que culminaria com aumento qualitativo/quantitativo de graduandos interessados neste tema.

A extensão universitária, paralelamente à pesquisa, é parte essencial para formação dos graduandos do CEDF/UEPA, por constitui-se em instância efetiva para a construção do conhecimento, já que os discentes, ao entrar em contato com as problemáticas da comunidade que atendem, serão capazes de desenvolver uma visão crítica da realidade, criando uma consciência de seu papel como futuro professor. Para que isso ocorra, as atividades de extensão devem ser consideradas como partes do processo de ensino e não como mera prestação de serviços comunitários. Assim, é importante que, no âmbito desta formação, estejam sendo implementadas estratégias que fomentem

uma integração entre os graduandos e as comunidades/públicos atendidos, transformando-os em participantes e protagonistas de projetos de mudança e inclusão social.

A extensão, ao interligar os graduandos às demandas populacionais, forma o profissional enquanto cidadão também, pois, ao atuar junto à sociedade, pode-se perceber demandas que muitas vezes passam despercebidas dentro do espaço acadêmico, fomentando, nos graduandos, a busca pela superação das desigualdades sociais.

As docentes foram ainda indagadas acerca da formação inicial de graduandos em Educação Física no CEDF/UEPA. A percepção de 75% das docentes da disciplina EFA foi de que esta graduação ainda não está adequadamente organizada para promover os conhecimentos necessários que os futuros professores necessitarão para o fomento da inclusão de pessoas com deficiência na escola, por diversos motivos, quais sejam: existência de uma única disciplina obrigatória para fazer o debate acerca da adaptação de atividades para PCD, baixa carga horaria para EFA, ausência de grupos de estudos e projetos de extensão na área da EFA, má estruturação da ementa da disciplina EFA.

Neste sentido, se o CEDF-UEPA traz explícito no PPP-CEDF/UEPA 2008 (p. 22-23) que o nível de formação oferecida para esta instituição deve garantir aos graduandos a “constituição de competências objetivadas na educação básica”, e, ainda, “uma sólida formação teórico-prática, de base interdisciplinar, que possibilite aos egressos, compreenderem seu campo de intervenção em suas múltiplas inter-relações com o mundo do trabalho”, é essencial que se entenda como prioritária a discussão do binômio inclusão-exclusão como um meio promotor da cidadania e

de equidade social e como um dos principais paradigmas educacionais na atualidade. Diante deste entendimento, a inclusão não deve estar alijada dos debates gerais Educação Física ou ficar restrita somente a uma disciplina, mas deve se constituir em um eixo da formação.

3. Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa puderam subsidiar reflexões e fornecer proposições relativas a área da Educação Física Adaptada visando adequação desta formação para a promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência na área da Educação Física. As percepções acerca da formação vivenciada no CEDF/UEPA, realizada pelos docentes atuantes neste campo, possibilitou o debate de ações e reformulações importantes referentes as disciplinas curriculares e seus conteúdos e métodos de ensino, além de apontamentos acerca da prática como componente curricular e aos estágios supervisionados.

Entre os apontamentos feitos às disciplinas curriculares, constatou-se que: 1) A discussão e as ações relativas a inclusão de PCD na Educação Física, no CEDF/UEPA, estão quase que inteiramente restritas à disciplina Educação Física Adaptada, sendo que, à esta disciplina, ainda recai a incumbência em tratar de adaptações para grupos com doenças crônicas ou outras condições de necessidades especiais; 2) A carga horária da disciplina EFA é baixa para atender todos os debates relacionados a deficiência e necessidades especiais; 3) A incorporação desta discussão em outras disciplinas do currículo parece ser um modo privilegiado de conceber o paradigma da inclusão.

Com relação a prática como componente curricular foi perceptível que: (1) Não há parcerias entre universidades e escolas que permitam a realização de vivências que possibilitem relacionar os conteúdos absorvidos em sala com as futuras práticas pedagógicas; (2) São necessários mais projetos de extensão que atendam PCD com concomitante participação dos graduandos, pois a extensão universitária é uma importante instância para a construção do conhecimento na área da EFA; (3) Não foram identificados grupos de pesquisa na área da EFA em nenhum dos campi investigados, bem como nenhum dos professores entrevistados coordena ou participa de grupos de pesquisa ligado a inclusão; (4) Urge a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Acerca dos estágios supervisionados, pôde-se notar que: a) apesar de a formação no CEDF/UEPA possuir três disciplinas voltadas ao estágio supervisionado, não há estágio específico na área da EFA; b) seria importante incorporar ao currículo desta formação um estágio específico a escolas com alunos inclusos, como forma de aproximar o futuro professor das realidades da escola pública, desvelando os caminhos e desafios relacionados a inclusão.

Com base em todos os dados levantados, entende-se que o CEDF/UEPA, ao propor uma formação que ambiciona um professor intelectual, crítico e reflexivo, que reconhece seu papel diante dos grandes antagonismos sociais e busca possibilidades de superá-los, traz intrinsecamente o reconhecimento da inclusão como um paradigma social a ser buscado no âmbito desta formação, porém, infelizmente, ainda não é possível dizer que se tenha no CEDF/UEPA a inclusão como eixo de formação, o que seria fundamental para o aprimoramento desta formação tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

REFERÊNCIAS

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

CARMO, A. A. do. Educação física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Revista Conexões**. Uberlândia, v. 6, p. 69-85, jan. 2001

CIDADE, R. E. A; FREITAS, P, S de. **Introdução à Educação Física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: UFPR, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 03, Brasília - DF, 1987

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. de C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2005, p. 1-27.

SILVA, Cláudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A Educação Física Adaptada**: implicações curriculares e formação profissional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, disponível em <<http://www.culturaacademica.com>.

br/_img/arquivos/A_Educacao_Fisica_Adaptada-WEB.pdf>. Acessado em: 12 fev. 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**. UEPA: Belém, 1999.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física**. UEPA: Belém, 2008.

UNESCO. Carta Internacional de Educação Física e Desportos. 1978. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489por.pdf>>. Acessado em: 12 nov. 2016.

VITALIANO, Célia Regina. 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**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007.

PRECOCIDADE: DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Danitiele Maria Calazans Marques
Maria da Piedade Resende da Costa

1. Introdução

A precocidade é uma temática discutida dentro da abordagem das altas habilidades ou superdotação, sendo tema de estudo de vários autores (WINNER, 1998; LOUIS, 2004; MARTINS, 2013; MARQUES, 2013), que assinalam ser o aluno precoce aquele que apresenta maior destaque em comparação com seus pares da mesma idade na fase da educação infantil. Estas características de potencialidade acima da média podem sinalizar indicadores de altas habilidades ou superdotação ou apenas ser uma fase prematura do desenvolvimento cognitivo, podendo se estabilizar à média com o decorrer do tempo. Porém, independente de qual for o motivo que faça o aluno apresentar capacidades elevadas, sua diversidade demanda de atendimentos educacionais especializados. Nesta mesma vertente, Marques (2013) assinala que:

Da mesma maneira que a Educação Especial atende as necessidades educacionais do aluno identificado como superdotado, esta deve reconhecer e proporcionar ações pedagógicas voltadas à criança que neste período da educação infantil apresenta características acima da média, mesmo que nos anos seguintes esta fase de precocidade se estacione e o aluno se iguale em relação ao desenvolvimento de seus pares (MARQUES, 2013, p. 39).

Assim, a identificação precoce do aluno atendido pelos serviços da Educação Especial se torna importante, pois, possibilita a implementação de práticas inclusivas, que favorece na ampliação de oportunidades ao alunado. Em se tratando do aluno com precocidade, a identificação nos primeiros anos de vida proporciona: (i) situar o aluno em um ambiente educativo adequado; (ii) desenvolver práticas pedagógicas que estimulem suas potencialidades; (iii) proporcionar aos pais e professores melhor compreensão em como ajudar seus filhos e alunos; e (iv) evitar problemas futuros como: desajustamento social; frustração e, principalmente, desprezo de seu próprio potencial (BENITO, 2009).

Guenther (2011) menciona que reconhecer sinais de precocidade no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil, não é uma tarefa fácil para a instituição educacional, tampouco para os professores, pois a escola ainda está voltada a um ensino mais propenso a corrigir quem está abaixo, do que estimular quem está acima da média (GUENTHER, 2011).

Devido a escassez de estudos na literatura acadêmica que aborda a precocidade e da necessidade de produção de conhecimento e informações necessárias para a identificação dos alunos com potencial elevado na educação infantil, este capítulo aborda e discute as seguintes questões norteadoras: Quais são as características da precocidade apontadas pelos pesquisadores? Quais os principais mitos sobre a precocidade? Quais as formas de identificação e atendimento ao aluno precoce? Qual a importância dos pais e da escola no processo de identificação e atendimento? Quais as propostas e contribuições apresentadas que podem favorecer o crescimento da temática sobre a precocidade infantil?

2. Quem são os alunos precoces?

De acordo com Gama (2006), as principais características identificadas nas crianças precoces são: saber ler aos três ou quatro anos, fazer cálculos mentais aos quatro anos, aprender diferentes formas, tais como bandeiras, aos dois anos, desenhar com realismo aos três ou quatro anos. Portanto, estas são apenas algumas das manifestações da precocidade intelectual.

Porém, Guenther (2006) alerta que precocidade não é sinônimo de talento ou potencial elevado e relata que dois terços das pessoas que chegaram a altos níveis de produção na vida adulta, não foram crianças precoces e que considerável número de crianças precoces, altamente capazes e talentosas na infância, não chegaram muito além da média em produção e desempenho, na vida adulta. Numa outra visão teórica, Pérez (2004) afirma que a precocidade em si já é um indicador de superdotação.

O que difere uma criança precoce de uma criança com potencial acima da média é que, na primeira, seu ritmo de desenvolvimento pode desacelerar com o tempo, entrando numa faixa de “normalidade”, e, portanto, age e reage de maneira mais compatível ou apenas um pouco acima da média de desempenho das crianças de sua idade. Com o aluno com talento acima da média, a presença de suas capacidades elevadas é efetiva, continuando cada vez mais distante em relação ao seu grupo naquelas áreas onde tem maior potencial (GUENTHER, 2006).

3. As principais ideias errôneas sobre a precocidade

Guenther (2006) ressalta que, na infância, as expectativas da família sobre a criança que apresenta habilidades precoces a sua idade são muito grandes. Quando essa criança deixa de sobressair aos talentos que apresentava em menor idade, surgem sugestões e crenças enraizadas ao senso comum para a explicação do desaparecimento do talento. Assim, a autora classificou quais os mitos mais frequentes sobre a precocidade.

- **A escola destruiu a capacidade da criança:** A criança precoce, com o tempo, nivela-se ao ritmo normal da sua idade, enquanto que, na criança talentosa, seu desempenho sempre precisará ser motivado e desafiado. As famílias que não entendem essas diferenças acabam culpando a escola por ter sido o agente de desaceleração, de haver “podado” os talentos de suas crianças. Esta afirmação, ao se tratar da criança precoce, pode ser entendida como mito, mas se a criança realmente apresentar uma efetiva capacidade acima da média, esta afirmação se torna verdadeira quando a criança se depara com uma escola que não tem um projeto educacional apropriado para a estimulação do desenvolvimento integral do aluno. Porém, é necessário levar em conta que, independente do grau de capacidade da criança da educação infantil, fase onde começa o amadurecimento das células nervosas e a construção do conhecimento, é importante valorizar o ritmo de desempenho de cada criança (GUENTHER, 2006).

- **Elas “queimam” sua potencialidade e tornam-se normais:** Esta afirmação surge quando há estimulação demais, e a criança perde o interesse pelo o que fazia e torna-se uma criança comum. O que realmente acontece é que, quando passa à fase da precocidade, a criança tende a se esforçar cada vez mais para alcançar menor grau comparativo de sucesso, e, com isso, vai diminuindo o interesse por aquele tipo de atividade. Quando há uma capacidade elevada de talento de forma constante, o interesse não se esgota, sendo assim, “a queima de fase” não acontece, porque a criança continua se destacando em nível cada vez mais elevado (GUENTHER, 2006). Para Renzulli (2004), esta é uma das três características fundamentais da criança que apresenta uma capacidade acima da média, pois no envolvimento com a tarefa, a criança tem um expressivo interesse em relação a uma determinada área ou tarefa, classificada como motivação e persistência.
- **O “meio” não ajudou:** Independente da classe social, o ambiente exerce considerável influência na realização do potencial da criança, e, na falta deste estímulo, seja material ou cultural, vai faltar a estas a vivência de situações que possam estimular o uso dessas habilidades. Quando há capacidade, estimulação e contexto apropriado à expressão de talento, eles tendem a se desenvolver e se expressar em qualidade de desempenho. A escola e a sociedade muitas vezes dão mais importância à capacidade acadêmica, não valorizando e estimulando as capacidades criativas.

Assim, seja a criança precoce ou talentosa, sem o estímulo do meio, sua contemplação de amadurecimento físico e neurológico vai diminuindo (GUENTHER, 2006).

- **Houve “excesso de exposição”**: A exposição excessiva do talento da criança transforma sua vida numa rotina artificial, trocando a motivação interna e natural por aplausos externos, impessoais, podendo até prejudicar na formação de sua personalidade. Porém, com todas essas ressalvas, não se pode dizer que o talento é destruído pela exposição e repetição de desempenho. O que pode acontecer é que a criança, para se proteger de tamanha exposição, acaba aprendendo a exercitar e a usar sua capacidade para ser vista como uma criança normal (GUENTHER, 2006).
- **Faltou uma “escola especial”**: Guenther (2006) chama a atenção para a reflexão dessa frase, pois a educação voltada para desenvolver a capacidade, incluindo a educação especial, é, na maioria das vezes, encarada como uma educação para minimizar dificuldades e limitações. A escola regular ainda não está preparada para atender uma clientela com capacidade acima da média. A intervenção educativa ainda está voltada para uma analogia de equalizar o potencial, chegar ao mesmo resultado, no que, se tratando de capacidade superior, seria diminuir e minimizar exatamente o potencial talentoso que se deseja desenvolver e aumentar.

Diante desta discussão dos mitos presentes no processo de ensino e aprendizagem da criança talentosa, en-

tende-se que ainda é grande o desafio a enfrentar, tanto para a escola como a sociedade em geral para a inclusão e reconhecimento das capacidades elevadas, no âmbito social e educacional. O aluno talentoso requer uma nova escola inclusiva, com um olhar que “respeite, aceite, aposte e estimule suas habilidades, na mesma proporção que atenda a suas necessidades” (MEZZOMO, 2011, p.180).

Mezzomo (2011) continua sua discussão, ressaltando que, para que esta nova escola inclusiva torne realidade, esta deve ter um plano didático que ofereça oportunidades variadas, atividades enriquecedoras e que, acima de tudo, entenda e respeite a especificidade do aluno, seja ele talentoso ou não. Assim, a construção de um novo paradigma se reflete em desafios na inclusão do aluno talentoso.

4. A identificação do aluno com precocidade

Segundo Freitas e Negrini (2010), a identificação de alunos com potencial elevado pode envolver a participação de várias pessoas, e estas devem estar comprometidas com a observação e a indicação desses alunos. Além disso, a identificação passou por diferentes fases, sendo que, há alguns anos, os testes de inteligência eram os mais utilizados na identificação dos alunos com potencial acima da média, porém esses testes avaliavam apenas as características acadêmicas do aluno e, assim, os talentosos-criativos não eram identificados. Atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar a estes alunos através de uma visão multidimensional da inteligência e com a utilização de diferentes instrumentos.

Porém, Marques (2013) ressalta que o sistema educacional ainda apresenta dificuldades em utilizar estes instrumentos de identificação, pois não há profissionais capacitados para tal. A autora se deparou com esta afirmação quando, ao entrevistar os professores da Educação Infantil, verificou que, para a maioria deles, a formação inicial não lhes proporcionou um respaldo para a prática pedagógica à temática do aluno precoce.

Gagné (2010) afirma que o professor tem condições suficientes para identificar o aluno com alto potencial, mas para isso é necessário que este profissional seja preparado e instruído para que possa desenvolver um processo inicial de observação que o ajude a reconhecer sinais de talento entre as crianças de seu contexto de trabalho.

Para Freitas e Negrini (2010, p. 355):

Para que se possa falar de uma proposta coerente de educação inclusiva, é necessário que se pense em programas de formação dos profissionais para trabalhar com esta perspectiva. E quando se trata dos alunos com altas habilidades/superdotação, na maioria das vezes os professores dizem desconhecer esta realidade, estes sujeitos e condições de atendimento. Por isso que a formação continuada, como possibilidade de estudo, debate e aprofundamento teórico/prático, precisa ser pensada pelos gestores escolares, para complementar sua formação inicial e dar conta desta demanda educacional.

Guenther (2006, p. 81) descreve que para facilitar o reconhecimento do aluno talentoso, no ambiente educacional, são necessários alguns métodos de ensino, os quais são:

- Adotar um instrumento que possa ser utilizado de forma integrada ao trabalho de sala de aula e ao ambiente escolar;

- Incorporar situações cotidianas variadas;
- Ultrapassar situações e resultados de desempenho escolar;
- Possibilitar participação no processo de um ou mais professores bem situados dentro da vivência escolar;
- Ser aplicável a toda a população escolar;
- Mostrar-se manejável, prático, de compreensão e utilização simples.

Neste contexto, entende-se que a mesma atenção que é dada para a identificação da pessoa com alto potencial deve acontecer também com a criança que apresenta precocidade na idade pré-escolar.

5. Formas de atendimento ao aluno precoce

Gama (2007, p.65) descreve algumas estratégias que podem facilitar a suplementação curricular na Educação Infantil:

- Antes de qualquer coisa, reconhecer a área de precocidade;
- Adiantar o aluno em um nível, para que as diferenças entre o seu comportamento e o de seus coleguinhas não sejam tão profundas;
- Oferecer atividades educacionais diferentes daquelas que são oferecidas a seus pares, atividades que sejam relacionadas à área da precocidade;
- Permitir que o aluno frequente alguma aula que é normalmente oferecida para crianças mais ve-

lhas, tais como uma segunda língua ou informática, na companhia de outra turma que não a sua;

- Quando a criança já lê antes do ensino formal da leitura, permitir que salte a classe em que se dá a alfabetização;
- Aumentar os desafios por meio de jogos de lógica, de leitura ou outros ligados à área da precocidade;
- Possibilitar o envolvimento de um dos pais com a rotina da escola, para diminuir o impacto das demandas que a criança com altas habilidades/superdotação impõe aos profissionais da escola;
- Criar mais opções para a criança que passa o dia todo na instituição - no caso da creche/escola - uma vez que ela tem ainda mais necessidade das suplementações, por ter o contato com os familiares praticamente limitado ao final de semana.

Araújo (1996) ressalta que para estabelecer estratégias de ensino a esta clientela, é necessário antes compreender melhor o desenvolvimento cognitivo da criança, pois é na fase dos três aos cinco anos que se constroem as estruturas mentais básicas necessárias ao processo de pensar, compreender, agir e interagir com o ambiente físico e social. É a fase classificada como pré-operacional que proporciona à criança o desenvolvimento de pensamentos mais complexos.

Diante desta reflexão, entende-se a importância do atendimento adequado à criança ainda na fase de precocidade, pois a falta deste pode gerar a falta de estímulo ou até mesmo a perda de seu potencial. Entre as várias formas de atendimento voltadas ao aluno com potencial

elevado, enfatizamos a seguir duas propostas que estão relacionadas à criança precoce de três a cinco anos de idade: aceleração para o primeiro ano e enriquecimento na educação infantil.

6. Aceleração para o 1º ano

Guenther (2006, p. 43) define a aceleração como “uma medida de organização que implica em oferecer mais matéria escolar em menos tempo, e avançar o aluno para séries e assuntos que estariam à frente no currículo e na seriação escolar”, de modo que se desloque pelas etapas/anos/séries escolares independentemente de sua idade cronológica (GUENTHER, 2009). Assim, a aceleração caracteriza-se por permitir ao aluno o cumprimento do programa escolar em menor tempo, podendo dar-se inclusive pelo início antecipado da escolarização (ALENCAR, FLEITH, 2007).

Na educação infantil, a aceleração pode acontecer com a entrada da criança precoce na escola quando esta apresentar capacidades superiores ou avançadas que podem ser percebidas cedo no seu desenvolvimento infantil, como, por exemplo, a leitura precoce ou a habilidade de lidar com números em níveis adiantados para sua idade. Outra forma de aceleração no ensino infantil é a entrada antecipada para o ensino fundamental, desde que apresente capacidades de acompanhar séries mais avançadas (VIRGOLIM, 2012).

Guenther (2006) aponta que não há qualquer problema com os alunos precoces com idade de até cinco anos que tiveram a entrada antecipada no 1º ano do Ensino

Fundamental. Porém, por ser um assunto pouco discutido na área da Educação Especial, pais e professores ainda mostram muita resistência à aceleração.

No entanto, o problema não está em discutir a faixa etária da criança, mas, sim, quais estratégias pedagógicas o Ensino Fundamental irá proporcionar a esta criança acelerada, uma vez que é papel fundamental da escola planejar múltiplas ações que estimulem as capacidades e habilidades deste aluno. É necessário que, neste processo de aceleração, aconteça o acompanhamento de um profissional especializado na área de altas habilidades/superdotação para ajudar na adaptação não apenas do aluno, mas também da escola e dos pais a esta nova realidade. É importante também que este profissional observe o desenvolvimento social, cognitivo e emocional deste aluno precoce durante o convívio com crianças acima de sua idade. Assim, entendemos que a aceleração para a criança precoce é possível, porém é necessário um sistema educacional preparado para receber essa criança.

6.1. Enriquecimento na Educação Infantil

O modelo de Enriquecimento escolar é uma proposta desenvolvida por Renzulli (2004) e, sendo uma estratégia flexível, pode ser adaptada a qualquer realidade escolar ou modalidade de ensino. Segundo Chagas (2007), cada escola pode aplicar os pressupostos do modelo, adaptando-os ao que já vêm sendo realizado por sua equipe ou, ainda, reformulando-as às suas estratégias, no sentido de se ajustarem à realidade de seus alunos e professores.

A autora ainda ressalta que o enriquecimento escolar tem como principais objetivos (CHAGAS, 2007, p.57):

- Desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática;
- Oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados;
- Estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas;
- Promover o crescimento auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo;
- Criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam o respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos;
- Programar 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 as atividades escolares, formando assim uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos;
- Criar oportunidades e serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola.

O enriquecimento na Educação Infantil proporciona à criança precoce experiências, conhecimentos e informa-

ções que favoreçam o desenvolvimento de novas ideias.

Contudo, seja qual for o modelo escolhido pela escola para fazer o atendimento da criança precoce, é necessário que haja um estudo cuidadoso e aprofundado de cada aluno e de cada situação, para assim apontar os caminhos apropriados para atender às necessidades dessa criança (GUENTHER, 2006).

7. O papel da família no desenvolvimento da criança precoce

Deve-se considerar que a precocidade é um fenômeno que, antes de estar presente no contexto escolar, é identificado primeiramente no contexto familiar, pois é no ambiente familiar que podem ser percebidos os primeiros sinais de precocidade da criança. No entanto, para atender melhor o aluno e a sua família, os profissionais que atuam nesta área precisam compreender como a família contribui para o reconhecimento do potencial elevado dos filhos. É preciso, então, conhecer como ocorre a relação entre a bagagem biológica familiar e a bagagem proveniente das experiências vivenciadas no contexto social e cultural que permeiam as interações sociais, atuando no desenvolvimento do potencial elevado da criança. Assim, toda esta informação e interação entre família e escola trarão reflexos positivos no atendimento destas crianças (MARQUES, 2013).

A hereditariedade exerce um importante papel sobre a constituição biológica do ser humano, mas é na família, conjunto de sujeitos que vivem e convivem com a criança no dia a dia, que ocorre as primeiras relações interpessoais, e a construção de sua personalidade. Em se tratando

da família da criança precoce, as atitudes e as ações tomadas geram grandes influências no desenvolvimento desta criança. Assim, não basta que a criança apresente notável talento e potencialidade nas diversas áreas do aprendizado, se a família não tiver atenta para o seu importante papel sobre o desenvolvimento do filho (DELOU, 2007). Contudo, a família ainda enfrenta muitas dificuldades com relação a que atitude, orientação e educação proporcionarem a seu filho precoce.

Aspesi (2007) aponta que existem pais que negam ou não demonstram expectativas ao desenvolvimento acima da média do filho. Estes preferem que seus filhos vivam sua infância sem nenhum estímulo ou influência diferenciada de educação. Em contrapartida, outros pais depositam uma pressão muito grande relacionada ao talento de seu filho e uma superexposição de suas habilidades superiores. Estes pais, muitas vezes, parecem realizar-se pessoalmente por meio do sucesso e conquista de seus filhos. A influência desta pressão sobre a criança prejudica o desenvolvimento de autonomia e a priva de um desempenho socioafetivo saudável, comprometendo seu bem-estar psicológico.

Estas atitudes e dificuldades encontradas pelos pais são consequências da falta de informações e do despreparo da comunidade escolar em lidar com a criança talentosa. Além disso, os conceitos de precocidade e talento ainda são muito complexos e carregados de mitos e estereótipos, gerando vários preconceitos que confundem e trazem grandes cargas de ansiedade aos pais no processo de compreensão das características e necessidades do próprio filho.

Muitas são as barreiras encontradas por esses pais para o apoio no atendimento e desenvolvimento de seu

filho, tanto no âmbito acadêmico quanto social. Estas dificuldades geram sofrimentos nessas famílias, que não encontram profissionais especializados nas escolas públicas e tampouco nas particulares ou nos poderes públicos, constituídos para a providência, hoje legalizada, de aceleração de estudos, de enriquecimento ou aprofundamento curricular. Segundo Delou (2007), estas estratégias poderiam ajudar a minimizar o desenvolvimento e o tédio que a criança apresenta em sala de aula.

A autora ainda ressalta que:

Como estamos vivendo tempos de políticas públicas inclusivas, de práticas diagnósticas ressignificadas e de legislações educacionais voltadas para a diversidade humana, é preciso ressaltar como a família pode contribuir para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação de filhos em consonância com a escola e a sociedade. (DELOU, 2007 p.51)

A parceria entre a escola e a família dos alunos com precocidade tem como intuito não só propor o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças, mas também de estimular estes pais a lutarem para que os direitos de atendimento e apoio a estas crianças sejam cumpridos.

Considerações Finais

O desconhecimento do conceito de precocidade gera, muitas vezes, a invisibilidade do potencial elevado de alguns alunos na educação infantil. Assim, é importante que o professor seja capacitado para saber observar e valorizar as capacidades nesta faixa etária, pois quanto mais cedo forem identificadas as habilidades de cada criança, mais tempo terão os professores e pais para trabalharem juntos

no desenvolvimento dessas habilidades, e menos tempo para fracassar terão os alunos que apresentarem grandes habilidades que não são valorizados nas escolas.

É papel das instituições de ensino acompanhar o desempenho deste aluno, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial.

Por fim, não podemos desperdiçar estas capacidades, pois em nossas escolas muitos são os alunos que esperam por melhores oportunidades e desafios à suas potencialidades. A temática das crianças mais capazes ainda é uma área na educação especial carregada de muitas incertezas, porém é um grande desafio vencer estes medos e preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. E; FLEITH, D. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: Fleith D. D. S.; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: Orientação a Professores**. Volume 1,. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.

ARAUJO, D. B. DE; **Conversando com a pré-escola: Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar**. São Paulo: Ática, 1996.

ASPESI, C. C. A família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: Fleith, D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: O aluno e a família**, Volume 3, Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.

BENITO, Y. M. **Superdotación y Asperger**. 2. ed. Madrid: Editorial EOS, 2009.

CHAGAS, J. F. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH. D. D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**, Brasília, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH. D. D. S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: O aluno e a família**. v. 3, Brasília, 2007.

FREITAS. S. N; NEGRINI, T. A inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva da conjuntura contemporânea de gestão. In: Mendes. E.G; Almeida, M.A; **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação inclusiva**, Junqueira & Marin, Araraquara, 2010.

GAGNÉ, F; GUENTHER, Z. DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. Revista Sobredotação. ANAIS, Portugal, 2010.

GAMA, M. C. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH D. D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: O Aluno e a Família**. v.3, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

GAMA, M.C.S.S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras, MG: UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Nova Psicologia para a Educação: Educando o Ser Humano.** Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2009.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: Um programa para a escola.** São Paulo: EPU, 2006.

LOUIS.J.M. **Los niños precoces.** Su integración social, familiar y escolar. Narcea, S.A de Ediciones; Madrid, 2004.

MARQUES, D. M. C. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil.** 159 f. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARTINS, B.A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: indicação e situação de (des) favorecimento em sala de aula.** 239 f. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2013.

MEZZOMO, G. O. papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino. In: BRANCHER, S.V.R. **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

PEREZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação Mestrado em Educação. Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista de Educação**, p.75 -131, Porto Alegre – RS, 2004.

VIRGOLIM, A. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L.C (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

WINNER, E. **Crianças superdotadas. Mitos e realidades**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONCEPÇÕES SOBRE A DISLEXIA NO BRASIL: DADOS DE UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO PERÍODO DE 2002 A 2014

Patricia de Oliveira

1. Introdução

A dislexia é compreendida como um distúrbio neurológico que acomete a habilidade de ler e escrever. Segundo os pesquisadores, os sintomas emergem durante a escolarização e atingem crianças e adolescentes, manifestando-se mesmo diante de um quadro de inteligência normal, ausência de déficits sensoriais e neurológicos, instrução escolar adequada e oportunidades socioculturais (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011).

Quanto aos sintomas característicos do distúrbio, a Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 2007) os definiu como um comprometimento significativo das habilidades de leitura e escrita, da compreensão da leitura, do reconhecimento das palavras, da leitura oral e da soletração. A CID-10 (2007) também apontou a presença de problemas emocionais e de comportamento associados às dificuldades com a leitura e a escrita.

Já a quinta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V, 2013) incorporou as dificuldades com a matemática ao conceito e à definição de

dislexia, informando que o processo de diagnóstico deve considerar a presença persistente de pelo menos um dos seguintes sintomas pelo mínimo de seis meses, e com a aplicação de intervenções para sanar as dificuldades em habilidades acadêmicas abaixo do esperado para a idade, atividades de vida diária. Aumento das dificuldades conforme aumentam as demandas escolares, leitura imprecisa e lenta, dificuldades com os sons das palavras e em compreender o que foi lido, dificuldades com ortografia e com expressões escritas, e dificuldades em compreender os conceitos matemáticos.

Em relação à etiologia, não há um consenso objetivo acerca dos possíveis fatores causadores do distúrbio. Embora haja uma gama considerável de teorias, podemos considerar as clássicas Teoria do Déficit Visual e a Teoria do Déficit Auditivo e a popular Teoria do Déficit no Processamento Fonológico.

De acordo com a Teoria do Déficit Visual, uma disfunção nas magnocélulas do sistema visual seria responsável pela presença de uma instabilidade no movimento binocular, causando déficits no processamento da informação visual (STEIN, 2001).

As magnocélulas da visão são responsáveis pelo processamento dos movimentos rápidos e de curta duração, informando o cérebro sobre a localização e a profundidade dos objetos no espaço (STEIN, 2001; COUTO, 2006). Para Stein (2001), um déficit magnocelular leva à redução da sensibilidade ao movimento, gerando instabilidade na fixação binocular e prejudicando a localização visual.

A Teoria do Déficit Auditivo compreende que as dificuldades apresentadas pela criança se devem à possível

presença de um déficit no Processamento Auditivo Central (PAC) ou no Processamento Auditivo Central Temporal (PAC-T). A presença de um déficit no PAC-T pode comprometer o desenvolvimento da fala, levando a atrasos sintáticos que se refletem na compreensão e construção das frases (ROMERO; CAPELLINI; FRIZZO, 2015).

Em contrapartida, se o déficit estiver presente no PAC, pode comprometer a detecção, a localização e a lateralização do som, a discriminação e o reconhecimento dos padrões auditivos e dos aspectos temporais da audição como a integração, a discriminação, a ordenação e o mascaramento temporal (BELLIS, 2011). O PAC também compreende habilidades como memória auditiva, atenção seletiva, fusão ou síntese biaural, separação biaural, aglutinação, sequencialização, fechamento e figura-fundo (BELLIS, 2011).

A presença de um déficit em qualquer um destes componentes tem sido relacionado com o desenvolvimento de déficits no processamento fonológico, originando a Teoria do Déficit no Processamento Fonológico.

O processamento fonológico é definido como a habilidade em realizar operações mentais durante o processamento da informação da estrutura fonológica da linguagem oral. Em outras palavras, significa a capacidade para reconhecer e interpretar os sons da linguagem e manipulá-los durante a comunicação (SEABRA; CAPOVILLA, 2011). Este tem sido compreendido em três componentes: a consciência fonológica, a memória de trabalho fonológica e o acesso ao léxico mental.

A consciência fonológica é definida como a habilidade metalinguística de se refletir e manipular os sons da

fala de forma consciente (PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005). Pode ser subdividida em consciência silábica (habilidade para compreender sílabas), consciência segmental ou fonoarticulatória (relacionar os sons da fala com as articulações necessárias para produzi-los), consciência intrassilábica ou suprafonêmica (habilidade em isolar sílabas), consciência fonêmica (habilidade em reconhecer fonemas), e a consciência fônica (habilidade para reconhecer as unidades fonológicas na produção oral) (VIDOR-SOUZA *et al*, 2011; ALVES, 2012).

A memória de trabalho fonológica é definida como o conjunto de processos de armazenamento, gerenciamento e processamento da informação. Estes processos promovem o desenvolvimento das habilidades de representar mentalmente as características fonológicas da linguagem (GRANZOTTI *et al*, 2013). Ela pode ser compreendida em quatro componentes: executivo central (controla atenção e a inibição do processamento da informação), alça fonológica (subdivide-se em memória de curto prazo e mecanismo de reverberação, tendo a função de armazenar e processar informações codificadas verbalmente a partir de informações visuais e auditivas), esboço visual ou componente viso-espacial (armazena informações por curtos períodos e atua na produção e manutenção da imagem mental), e o retentor episódico (retém informações temporariamente na memória de longo prazo) (CORSO; DORNELES, 2012; GRANZOTTI *et al*, 2013).

O léxico mental se refere à habilidade de acessar as informações já armazenadas na memória de longo prazo de forma fácil e rápida devido às significações que o sujeito já desenvolveu (SEABRA; CAPOVILLA, 2011). Ele pode ser subdividido em léxico ortográfico (arma-

zenamento das formas ortográficas das palavras), léxico auditivo-linguístico (armazenamento das representações auditivas das palavras conhecidas), léxico semântico (armazenamento dos significados das palavras), léxico não-linguístico auditivo (armazena os sons da natureza), e o léxico não-linguístico visual (armazena as representações visuais das palavras conhecidas).

Há ainda alguns componentes que têm sido considerados como parte do processamento fonológico, como a consciência sintática (habilidade para refletir sobre a estrutura sintática da linguagem), a consciência semântica (habilidade para refletir sobre os significados das palavras), e a consciência pragmática (habilidade para refletir sobre os usos das palavras nos diferentes contextos sociais) (GIUSTINA; ROSSI, 2008).

Na atualidade, muitos pesquisadores têm tecido severas críticas ao conceito de dislexia e à maneira como o diagnóstico pode implicar na vida e no desenvolvimento das crianças consideradas disléxicas. Neste ínterim, os pesquisadores têm se apoiado nos estudos da Perspectiva Histórico-Cultural e nas críticas à Medicalização com a finalidade de desconstruir o conceito e a concepção vigentes de dislexia e buscar a promoção de uma proposta de educação inclusiva mais efetiva e objetiva.

Baseando-se nos estudos de Vigotsky (2007) e seus colaboradores, os pesquisadores, na Perspectiva Histórico-Cultural, apontam que a aquisição da linguagem escrita depende da imersão da criança em relações nas quais ela possa internalizar e se apropriar da leitura e da escrita, conhecendo seus sentidos e significados por meio de atividades práticas. Desta maneira, sua aprendizagem não

pode ser compreendida como uma sequência delimitada de eventos, pois a criança realiza experiências com o código escrito enquanto internaliza seus sentidos e significados, fazendo com que sua atividade de escrita seja marcada por erros, omissões e inversões de letras e palavras na frase, além de apresentar traços de oralidade (LACERDA, 2001; VIGOTSKY, 2007). Nesta perspectiva, os erros cometidos pelas crianças durante a alfabetização costumam ser compreendidos como um processo normal devido às diferentes trajetórias que elas assumem para dominar o código de escrita (LACERDA, 2001).

Já os pesquisadores que têm desenvolvido pesquisas sob a perspectiva da crítica à medicalização têm apontado as maneiras como o saber médico tem infringido a vida em sociedade e influenciado o espaço escolar sob o argumento do cuidado protetivo. Segundo Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013), a educação está sendo revestida de terapias e tratamentos para o atendimento daqueles que não correspondem ao padrão normalizador social. Assim, a criança que não se enquadra no comportamento padrão esperado para a sua idade é considerada como acometida por algum distúrbio que impede sua aprendizagem e, desta forma, considerada como anormal ou atípica.

De acordo com Antonio (2011), as crianças consideradas disléxicas acabam assumindo o rótulo de anormais ou atípicas, deixando de desenvolver uma relação saudável com a aprendizagem da linguagem escrita e se deixando controlar pelo laudo diagnóstico.

Estas concepções divergentes sobre o aprendizado da linguagem escrita têm colaborado para que o campo de estudos sobre a dislexia se apresente marcado por ten-

sões e controvérsias que alimentam disputas entre métodos de ensino em detrimento do reconhecimento da maneira como as crianças lidam com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, para melhor conhecer e compreender a maneira como os estudos sobre a dislexia no Brasil têm sido desenvolvidos, foi empreendida a pesquisa “Retratos da dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014” (OLIVEIRA, 2016), da qual foi extraído, e será apresentado a seguir, quais os tipos de estudo que tem sido desenvolvidos e quais as principais concepções assumidas pelos pesquisadores, e a maneira como podem estar influenciando a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

2. A aquisição da linguagem escrita

A compreensão dos fenômenos de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita - como a dislexia - implica necessariamente em compreender a maneira como a linguagem escrita é adquirida pelas crianças. Muitos pesquisadores têm tentado explicar este fenômeno de maneira a colaborar com o processo de formação de professores e contribuir para o desenvolvimento de propostas de alfabetização mais efetivas.

De acordo com os estudos de Vigotsky (2007) e seus colaboradores, este processo está ligado ao desenvolvimento do simbolismo, que se inicia com os primeiros gestos do bebê e segue se desenvolvendo e alcançando a aquisição da escrita. Segundo estes estudos, quando o bebê realiza seus primeiros gestos, estes são significados pelos adultos

por meio da fala. Desta forma, o adulto se torna mediador entre a criança e o mundo que a cerca, significando a realidade por meio da linguagem.

Nesta relação, a criança internaliza e se apropria dos sons da linguagem oral e dos sentidos e significados que esta carrega. Com a aquisição da linguagem oral, a criança também passa a controlar seu próprio comportamento.

Na medida em que a criança cresce, ela não abandona os gestos totalmente. Eles ressurgem nos rabiscos e nos jogos infantis. Nos rabiscos, os gestos podem ser compreendidos como tentativas infantis para produzir escritas e desenhos.

Segundo Luria (2001), as crianças rabiscam tentando imitar a escrita adulta e, conforme surgem novas exigências, seus rabiscos começam a tomar formas diferenciadas na tentativa de registrar a nova demanda. Assim, quando se exige que a criança registre forma e quantidade, os rabiscos sofrem mudanças consideráveis. Estas exigências também fazem com que os rabiscos evoluam para desenhos e, por meio da linguagem oral, a criança percebe que estes podem representar a realidade, funcionando como registro gráfico (VIGOTSKY, 2007).

O desenvolvimento do simbolismo nas brincadeiras se dá quando a criança consegue manipular um objeto (uma caixinha, por exemplo) como se fosse outro (um carrinho ou um trenzinho). Este processo promove uma transformação estrutural na significação do objeto e permite agregar novos significados a ele sem o significado anterior seja abandonado (mesmo utilizando a caixinha como um carrinho, a criança não deixa de saber que se trata de uma caixinha).

Neste processo, o objeto assumiu um simbolismo de segunda ordem ao ser utilizada de uma maneira diferente sem abandonar o significado anterior. Este processo é fundamental para a aquisição da linguagem escrita, pois à medida que a criança começa a compreender como um objeto progride de um simbolismo de primeira ordem (uma caixinha serve para guardar coisas) para um simbolismo de segunda ordem (pode ser um carrinho).

Segundo Vigotsky (2007), o desenvolvimento da escrita deve ser promovido de forma natural, com práticas reais de atividade de escrita, fazendo a criança compreender que ela pode deixar de desenhar coisas e passar a desenhar palavras.

Neste processo, cada vez que a criança se depara com novas demandas, ela pode regredir a formas anteriores de registro (LURIA, 2001). Isto significa que mesmo quando já alcançou algum nível de escrita, é muito comum que ela utilize suas formas anteriores de registro para alcançar o objetivo da atividade. Assim, mesmo quando já escreve algumas palavras, quando se depara com algo desconhecido, é comum a criança tentar desenhá-lo ou rabiscar na tentativa de executar o registro.

De acordo com Luria (2001), as dificuldades da criança em dominar completamente a linguagem escrita perduram por algum tempo porque ela necessita deste tempo para internalizar e se apropriar da função da escrita. Portanto, todos os erros e a persistência destes durante a alfabetização não significam necessariamente que a criança possua um distúrbio neurológico denominado dislexia, mas, sim, que ela está construindo sua trajetória de conhecimento e se apropriando da função da escrita enquanto se acultura.

Neste ínterim, insistir que os erros cometidos podem ser sintomas de dislexia significa caminhar à contramão das propostas de educação inclusiva, mostrando que se faz urgente desenvolver novos conhecimentos sobre as relações que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita durante a alfabetização.

3. Metodologia

O método empregado foi a pesquisa bibliográfica de teses e dissertações. De acordo com Therrien e Therrien (2004) e Teixeira (2006), os estudos bibliográficos mapeiam e apontam os aspectos e dimensões das pesquisas realizadas, ressaltando quais os focos de produção e quais as lacunas existentes.

Para o levantamento das teses e dissertações, foram consultados o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos de busca utilizados foram dislexia, dislexia do desenvolvimento, dislexia de evolução, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem.

O período analisado foi de 2002 a 2014 em razão das mudanças consideráveis na legislação educacional brasileira em relação à educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante este período, as mudanças na legislação definiram o público-alvo da educação especial e os serviços do AEE, dificultando o acesso de crianças consideradas disléxicas a atendimentos especializados ao mesmo tempo em que o distúrbio se po-

pularizou entre profissionais da educação e familiares de crianças com dificuldades.

Após o levantamento e limpeza dos dados (eliminação de repetições e atendimento dos critérios de inclusão e exclusão), o escopo do estudo foi composto por 49 dissertações e 23 teses, totalizando a análise de 72 pesquisas.

4. Os tipos de estudo desenvolvidos sobre a dislexia

Para discutir os tipos de pesquisa desenvolvidos durante o período analisado, foram assumidas as proposições de Santos Filho e Gamboa (2013) sobre os modelos de pesquisa e as perspectivas e concepções sobre o fazer científico no campo das Ciências Humanas. Segundo estes pesquisadores, em razão da associação de métodos e técnicas de pesquisa para a coleta de dados, as pesquisas podem ser compreendidas em três abordagens epistemológicas, a saber: empírico-analítico, crítico-dialético e fenomenológico-hermenêutico.

As pesquisas de cunho empírico-analítico emergiram a partir das concepções mecanicistas de Isaac Newton (1642-1727), e migraram para as Ciências Humanas por meio do positivismo de August Comte (1798-1857) (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013). Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido dentro de padrões específicos e esperados para cada período do desenvolvimento biológico, sendo caracterizados como típicos ou atípicos de acordo com os padrões impostos. Uma vez considerados atípicos, processos terapêuticos remediativos são indicados para correção daquilo que está sendo considerado como um distúrbio.

As metodologias de pesquisas empírico-analíticas utilizam métodos e técnicas quantitativas para coleta e análise dos dados, de forma a delimitar comportamentos e classificá-los de acordo com escalas pré-determinadas (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

As pesquisas de cunho crítico-dialético são oriundas do materialismo dialético proposto por Karl Heinrich Marx (1818-1883) e procuram compreender o homem a partir das relações que estabelece dentro de seu meio social, no interior de uma dimensão sócio-histórica. Neste processo, a compreensão de homem e seu desenvolvimento se dão por meio do estudo das relações dinâmicas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

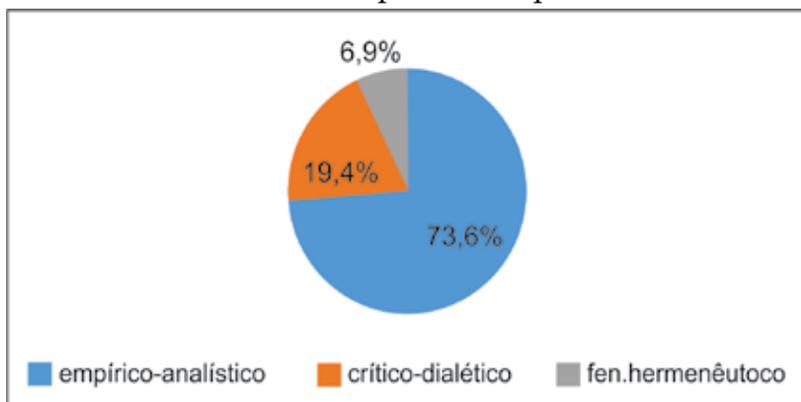
As metodologias destas pesquisas se apóiam em processos de análise e síntese, os quais levam ao estabelecimento de categorias de análise que se propõem a explicar os processos de desenvolvimento humano (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

Já as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas emergiram a partir da junção da fenomenologia, proposta de Edmund Husserl (1859-1938), com a hermenêutica, de Wilhelm Dilthey (1833-1911). Esta abordagem epistemológica procura compreender o homem em sua totalidade e em seus contextos, fazendo uso de metodologias e técnicas que permitem uma descrição densa e detalhada dos fatos, concentrando-se nos sentidos, nas manifestações e na recuperação dos contextos (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

A análise das pesquisas que compõem o escopo deste estudo apontou que 53 trabalhos (73,6%) foram desenvolvidos sob a abordagem empírico-analítica, 14 trabalhos (19,4%) foram desenvolvidos sob a abordagem crítico-

dialética e 05 trabalhos (6,9%) foram empreendidos sob o tipo fenomenológico-hermenêutico. O gráfico a seguir ilustra esta distribuição:

Gráfico 1 - Tipos de Pesquisas.



A concentração maciça das pesquisas na abordagem empírico-analítica nos apontou que o desenvolvimento humano e sua relação com a aquisição da linguagem escrita têm sido concebidos como processos mecânicos e marcados por etapas específicas, desconsiderando as possíveis influências que as relações sociais e interpessoais podem exercer na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste panorama, todos os comportamentos considerados fora do padrão esperado são considerados distúrbios que implicam em necessidade de tratamento e remediação.

Este fato nos aponta que os estudos sobre o desenvolvimento ainda se concentram na concepção tradicional e mecanicista, desconsiderando o papel das relações sociais no processo de aculturação das novas gerações. Além disso, esta concentração também nos apontou a forte influência do saber médico no campo da educação, que desde as prá-

ticas higienistas do século XIX vem promovendo a segregação, a rotulação e a exclusão de crianças sob um pretensioso discurso de cuidado protetivo às crianças desfavorecidas.

Isto também nos aponta a necessidade de se buscar a compreensão do fenômeno da dislexia por meio de outras concepções de homem e de desenvolvimento humano, a fim de se tecer um aparato de conhecimentos objetivos sobre os significados da aquisição da leitura e da escrita para as crianças e a maneira como isso deve ser aplicado na formação de novos professores.

5. Abordagens teóricas e concepções de dislexia

A análise das 72 pesquisas apontou que as abordagens teóricas e concepções de dislexia assumidas pelos pesquisadores são as seguintes:

TABELA 1 - Abordagens teóricas e concepções de dislexia presentes nas pesquisas analisadas

Abordagem teórica/ Concepção	Quantidade de pesquisas	% (n=72)
Déficit no Processamento Fonológico	39	54,2%
Déficit no Processamento Auditivo	08	11,1%
Perspectiva Histórico-Cultural	06	8,3%

Neurolinguística Discursiva	04	5,5%
Déficit Magnocelular	04	5,5%
Críticas à Medicalização/ Patologização da Educação	03	4,2%
Linguística Funcional	02	2,7%
Demais abordagens somadas	07	9,7%

Fonte: Oliveira (2016, p. 144).

Conforme é possível observar na tabela acima, a abordagem teórica/ concepção de dislexia mais assumida pelos pesquisadores é baseada na Teoria do Déficit no Processamento Fonológico, contando com a participação de 39 pesquisas (54,2% da produção analisada).

A concentração das pesquisas sob esta teoria pode estar relacionada a três fatores específicos: a maneira como os estudos do processamento fonológico se subdivide, originando múltiplos estudos sobre aspectos diversos de um mesmo fenômeno; a busca incessante pela compreensão das causas e pela localização do déficit fonológico; e os estudos de processos educativos baseados em uma perspectiva remediativa.

Conforme foi apresentado na introdução deste artigo, o processamento fonológico é subdividido em processamentos que, por sua vez, também são subdivididos com a finalidade de se compreender a maneira como a presença de um déficit em algum destes aspectos pode compromete-

ter o funcionamento do todo.

Conforme já mencionado anteriormente, esta concepção de fazer científico nasceu da tradição newtoniana de fazer pesquisa e se encontra profundamente enraizado e cristalizado nas diversas áreas e campos de estudo. Desta forma, a maneira como o processamento fonológico é dividido e subdividido reflete uma tradição científica e pode estar colaborando para que a teoria do déficit neste processamento seja a mais estudada pelos pesquisadores.

Este fato também apontou para a insistente busca pela localização do déficit, procurando-o em cada processo neurológico na tentativa de justificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita por meio da presença de um defeito biológico do/ no sujeito. Além disso, a crença na presença de um déficit no processamento fonológico suscita o desenvolvimento de intervenções remediativas que buscam sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças.

A proposta de desenvolvimento de intervenções remediativas para a dislexia baseadas em atividades de treino de escrita nasceu com os estudos do oftalmologista inglês James Hinshelwood (1859-1919) – pioneiro no estudo das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita manifestadas pelas crianças – e foi incorporada pelos estudos do médico neurologista Samuel T. Orton (1879-1948), considerado um importante pesquisador no campo de estudos da dislexia e fundador da atual *International Association of Dyslexia* (IDA).

Portanto, a concentração dos estudos na Teoria do Déficit no Processamento Fonológico reflete tradições científicas no campo, sem que necessariamente aponte novas

perspectivas sobre o fenômeno da dislexia.

6. Considerações Finais

A hegemonia do pensamento científico baseado na tradição newtoniana de fazer ciência pode estar enviesando o entendimento das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita definidas como dislexia e dificultando o desenvolvimento de novas concepções sobre o fenômeno (FELIX, 2001).

A linguagem escrita, enquanto uma das maiores expoentes da cultura humana, exige que sua apropriação se dê por meio da vivência e da experiência, assim como todos os expoentes culturais socialmente construídos. Logo, atribuir as dificuldades de domínio do código à possível presença de um defeito no sujeito sem que de fato seja possível localizar a origem do distúrbio, e sem considerar as suas vivências e experiências com a linguagem escrita, pode parecer arbitrário.

No entanto, convém ressaltar que não se trata de negar a existência de disfunções neurológicas que implicam sobre processos de aprendizagem; se trata de observar o potencial segregador presente na generalização da concepção de que toda criança que apresente dificuldades em sua alfabetização pode ser disléxica.

No processo de formação de professores é necessário empoderar o sujeito para que ele possa lidar com a diversidade presente na sala de aula, de forma a garantir a inclusão escolar de todas as crianças independentemente de suas condições. Assim, formaremos profissionais preparados para promover uma alfabetização de fato, garantindo o direito de todas as crianças ao conhecimento acadêmico e à escolarização.

REFERÊNCIAS

ALVES, D.C. **Efeitos das propriedades segmentais em tarefas de consciência segmental, de leitura e de escrita.** 677f. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras. Departamento de Linguística Geral e Românica. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8629>>. Acessado em: 10 mar. 2015.

ALVES, L.M; MOUSINHO, R; CAPELLINI, S.A. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

ANTONIO, G. D. R. **Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologias.** 162f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000803722>>. Acessado em: 9 ago. 2015.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

BELLIS, T. J. **Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting from science to practice.** 2nd ed. San Diego: Plural Publishing, 2011.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> . Acessado em: 13 abr. 2012.

CORSO, L. V; DORNELES, B.V. Qual o papel que a memória de trabalho exerce na aprendizagem da matemática? **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42B, p. 627-647, abr 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2012000200011&script=sci_arttext>. Acessado em: 19 mar. 2015.

COUTO, M. F. **Preenchimento perceptual em tricomas e dicromatas**. 90f. 2006. Tese (Doutorado em Biologia Animal). Instituto de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Biologia Animal. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DECOTELLI, K. M; BOHRER, L.C.T; BICALHO, P. P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder – notas sobre clínica e política. **Psicologia: ciência e profissão**, n. 2, v. 33, p. 446-459, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a14.pdf>>. Acessado em: 6 jun. 2015.

FELIX, T. E. R. **Dislexia: inconsistências e incongruências sob o olhar da literatura específica**. 86f. 2011. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP: São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q="+assunto:%22Dist%C3%BArbio%20de%20leitura%20e%20escrita%20e%20aprendizagem%22](http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=)>. Acessado em: 8 ago. 2015.

GIUSTINA, F. P.D; ROSSI, T. M. F. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. **Revista de Linguística Teórica y Aplicada**, Concepción, v.46, n. 2, p. 29-51, jul dez 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n2/art03.pdf>>. Acessado em: 4 mai. 2015.

GRANZOTTI, R. B. G. et al. Memória de trabalho fonológica e consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem. **Distúrbios de Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 241-252, ago 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/16477>>. Acessado em: 19 abr. 2015.

LACERDA, C. B. F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

OLIVEIRA, P. **Retratos da dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014**. 227f. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, UFS-CAR: São Carlos, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

PAULA, G. R; MOTA, H.B; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 175-184, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>>. Acessado em: 16 mai. 2014.

ROMERO, A. C. L; CAPELLINI, S. A; FRIZZO, A. C. F. Processamento auditivo temporal em crianças com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). **CEFAC**, n. 2, v. 17, p. 439-444, mar/abr 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n2/1982-0216-rcefac-17-02-00439.pdf>>. Acessado em: 8 ago. 2015.

SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. ed. São Paulo: Mennon, 2011.

STEIN, J. The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. **PULMed**, V.7, n.1, p. 12-36, jan-mar 2001. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11305228>>. Acessado em: 15 nov. 2014.

TEIXEIRA, C. R. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, n. 1, v. 5, p. 59-66, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000087&pid=S0104-4036201100010000400009&lng=pt>. Acessado em: 22 jul. 2015.

THERRIEN, S. M. N; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, n.30, v. 15, p. 5-16, jul/dez 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>>. Acessado em: 19 abr. 2015.

VIDOR-SOUZA, D. et al . O desenvolvimento da consciência fonarticulatória e a relação entre a percepção e a produção do gesto fonarticulatório. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 3, p.252-257, jul set 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000300011&script=sci_arttext>. Acessado em: 19 fev. 2014.

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

Sobre os Autores

Alex Santos de Oliveira

Natural de Marabá, Pará, com formação básica em Tecnologia em Redes de Computadores pelo Instituto Federal do Pará, especialista em Desenvolvimento de Sistemas Computacionais e mestrando em Computação Aplicada, ambos pela Universidade Federal do Pará, docente do Instituto Federal do Pará, campus Tucuruí, com pesquisas na área de inclusão envolvendo aplicativos para computadores e dispositivos móveis.

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes (Org)

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA); doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia (GEPEEAm).

Brenda Larissa de Oliveira Braga

Graduada em Pedagogia; pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia (GEPEEAm).

Danitiele Maria Calazans Marques

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Dilza Maria Alves Rodrigues

Professora Formadora em Educação Estadual; especialista em Atendimento Educacional Especializado; pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia (GEPEEAm).

Edilson Graciano de Aquino

Licenciado em Ciências da Religião; especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar; escritor e compositor. Foi secretário de Educação em Santa Maria do Pará.

Felipe Lisboa Linhares

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor na Secretaria de Educação do Estado do Pará; participante no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA)

Gilmara Cruz Dantas

Graduada em Pedagogia; participante no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia (GE-PEEAm).

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará; coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA.

João Elias Vidueira Ferreira

Natural de Belém, Pará, com formação básica em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal do Pará, mestre e doutor em Química pela Universidade Federal do Pará, estágio pós-doutoral pela Universidade de Queensland, Austrália, na área de ensino de Química para deficientes visuais, docente do Instituto Federal do Pará com pesquisas na área de inclusão.

Katia do Socorro Carvalho Lima

Mestre em Educação; professora e Pesquisadora da UEPA; professora da UEES Professor Astério de Campos-SEDUC; coordenadora Acadêmica da Pós-Graduação na Faculdade Integrada Brasil-Amazônia (FIBRA).

Lorena Mendes Tavares

Graduada em Letras pela UFPA e Pedagogia pela UEPA. Já atuou como bolsista PIBEX/UFPA e professora de redação e língua portuguesa. Interessa-se por línguas indígenas; Fenômenos linguísticos em comunidades indígenas; Educação Especial e Estratégias de aprendizagem.

Loyana da costa Souza

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2014). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Bragança, onde ocupa o cargo de Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específica – NAPNE.

Luana Pereira da Silva

Natural de Belém, Pará, com formação básica em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará, especialista em Educação Especial, bibliotecária do Instituto Federal do Pará, campus Tucuruí, com pesquisas na área de inclusão.

Lucía Sánchez Solé

Licenciada en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Diplomatura de Especialización en Intervención Familiar. Integrante del Grupo de Estudios Sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales.

Marta Genú Soares

Pós-Doutora pela Université de Montpellier (2015) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Professora da Universidade do Estado do Pará. É líder do Grupo de Pesquisa Resignificar-Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica em Ed. Física, e pesquisadora na Rede Internacional de Investigadores em Motricidade Humana -RIIMH. Pesquisadora convidada do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas em Movimento/GEPEM/UFRN e pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE.

Maíra Vasconcelos da Silva Padilha

Natural de Tucuruí, Pará, com formação básica em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará, especialista em Educação Especial: Deficiência Visual, docente do Instituto Federal do Pará e atual Coordenadora do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE, com pesquisas na área de inclusão.

Maria da Piedade Resende da Costa

Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos; doutora em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo; professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos com orientação no mestrado e doutorado e supervisão de pós-doutorado.

Maria Noel Miguez Passada

Profesora Agregada del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). Posdoctora en Prácticas y Representaciones Políticas de la Universidad de París 7 – Denis Diderot (Francia); Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Ai-

res (Argentina); Magister en Servicio Social de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil); Licenciada en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales.

Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende Soares

Mestre em Educação (UEPA); Fonoaudióloga e Pedagoga, especialista em Desenvolvimento Infantil (UEPA), Saúde Pública (IBPEX-FACINTER), Metodologia Científica (UEPA), Educação na Saúde para Preceptores do SUS (Hospital Sírio Libanês e Ministério da Saúde) e em Processos Educacionais na Saúde (Hospital Sírio Libanês e Ministério da Saúde).

Munique Massaro

Mestre em Educação. Doutoranda em Educação (UNESP). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais da UNESP.

Patrícia de Oliveira

Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, Especialista em Educação Especial pelo Universitário Central Paulista- UNICEP

Ronaldo Meireles

Natural de Tucuruí, Pará, com formação básica em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Bacharel em Direito pela Faculdade Gamaliel, Tucuruí, especialista em Direito do Trabalho pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Pedagogo do Instituto Federal do Pará e professor do curso de Direito em uma universidade privada, pesquisador e palestrante na área da educação e direitos humanos.

Samara Kely da Silva Pastana

Graduada em Pedagogia pela UEPA. Já atuou como professora de séries iniciais em escola com inclusão de alunos com NEE. Atualmente atua na área pedagógica como Tutora. Interessa-se pela educação especial e suas práticas no contexto escolar que proporcionam a inclusão de alunos com NEE.

Silvia dos Santos Lima

Advogada, membro da Comissão do Direito da Pessoa com Deficiência da OAB-PA e professora na Universidade da Amazônia – UNAMA.

Sofía Ângulo Benítez

Profesora ayudante del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). Maestranda en Sociología de la Universidad de la República. Licenciada en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Investigadora del Grupo de Estudios sobre Discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Teresita Alvarez

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). Especializada en la atención a alumnos con Discapacidad Visual del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública. Integrante del Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales.



UEPA

