

Márcia Denise Pletsch
Flávia Faissal de Souza
Organizadoras

Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das Pesquisas e das Práticas na Baixada Fluminense



OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

MÁRCIA DENISE PLETSCH
FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA
(ORG.)

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
E INCLUSÃO ESCOLAR: BALANÇO
DAS PESQUISAS E DAS PRÁTICAS NA
BAIXADA FLUMINENSE

São Carlos
Marquezzine & Manzini
ABPEE
2015

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Copyright© 2015 dos autores

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores
em Educação Especial
(2014-2016)

Presidente

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Vice-Presidente

Rosana Glat (UERJ)

1º Secretário

Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

2º Secretário

Elsa Midori Shimazaki (UEM)

Tesoureiro

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de
Bauru)

Conselho Fiscal

Dulcéria Tartuci (UFG – Campus Catalão)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Antonio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)

Comitê Editorial

Eduardo José Manzini (Editor)

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Conselho Editorial

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

David Rodrigues (Faculdade de Motricidade Humana/
Portugal)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UFPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Pilar Lacasa (Universidad de Alcalá - UAH-Espanha)

Rosângela Gavioli Prieto (USP)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - Unesp - Campus de Marília

O14 Observatório de educação especial e inclusão escolar : balanço das
pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense / Márcia Denise
Pletsch, Flávia Faissal de Souza (org.). – São Carlos : Marquezine &
Manzini : ABPEE, 2015.

178 p. –

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-67256-23-8

1. Educação especial – Baixada Fluminense (RJ). 2. Inclusão
em educação. 3. Planejamento educacional. 4. Políticas públicas. I.
Pletsch, Márcia Denise. II. Souza, Flávia Faissal de.

CDD 371.9

SUMÁRIO

Prefácio	7
Articulando Pesquisa, Extensão e Formação de Professores na Baixada Fluminense <i>Márcia Denise Pletsch</i>	11
Indicadores das Políticas de Inclusão Escolar na Baixada Fluminense: o que Dizem os Dados Oficiais? <i>Tamara França de Almeida</i>	19
Aspectos Legais e Proposições Educacionais para os Sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo <i>Maciel Cristiano da Silva; Getsemane de Freitas Batista; Alana da Rocha Ramos</i>	33
O Desenvolvimento das Estruturas Psicológicas Superiores em Alunos com Deficiência Múltipla: uma Análise a Partir do Uso de Recursos de Tecnologia Assistiva <i>Maíra Gomes de Souza da Rocha; Carla de Paiva</i>	51
A Construção dos Processos Psicológicos Superiores e a Elaboração Conceitual em Alunos com Deficiência Intelectual: um Olhar sobre o Trabalho Docente <i>Roberta Pires Corrêa; Lucas Higino de Moraes</i>	67
A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Reflexões a Partir da Perspectiva Histórico-Cultural <i>Marcela Francis Costa Lima; Daniele Francisco de Araújo; Márcia Maria Damasceno Reis</i>	79

Planejamento Educacional Especializado: uma Proposta para a Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual no Município de Nova Iguaçu <i>Érica Costa Vliese Zichtl Campos</i>	89
A Construção Colaborativa do Planejamento Educacional Individualizado: a Experiência de uma Escola da Rede Municipal de Educação de Belford Roxo/RJ <i>Leila Lopes de Avila; Aline Hygino Carvalho Monteiro; Ana Lúcia da Conceição Silva</i>	99
Educação de Surdos: Análise da Implementação do Bilinguismo no Município de Duque de Caxias/RJ <i>Simone D'Avila Almeida</i>	113
A Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual em Contextos Inclusivos <i>Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira; Márcia Denise Pletsch</i>	125
Um Olhar sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar: Políticas e Práticas Educacionais <i>Mirna Cristina Silva Pacheco; Sheila Venancia da Silva Vieira; Vanessa Cabral da Silva Pinheiro</i>	137
Acessibilidade no Ensino Superior: Reflexões sobre a Implementação do Núcleo de Inclusão no Instituto Multidisciplinar/UFRRJ <i>Saionara Corina Pussente Coelho Moreira; Izadora Martins da Silva de Souza; Isaias Rosa da Silva</i>	149
Redes de Atenção e Prevenção à Violência em Território: o Papel da Escola em Situações de Violência e de Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes com Deficiência Intelectual <i>Deborá Martins Silva; Flávia Faissal de Souza</i>	157
Sobre os Autores.....	171

PREFÁCIO

O cenário educacional, especialmente o da Educação Básica, cada vez mais se revela com uma demanda premente de ações que viabilizem e promovam, de fato, um espaço escolar no qual o ensino gere aprendizagem, e que esta, por sua vez, gere desenvolvimento com qualidade para todos os alunos presentes na escola. Analisar e refletir sobre o contexto socioeducativo que ocorre na Educação Básica e, na mesma proporção e intensidade, organizar e concretizar práticas didáticas que contemplem o desenvolvimento do jovem aluno, durante o período de 12 anos de sua formação, são intenções que se complementam e que isoladas não contribuem para a constituição de um espaço escolar equânime.

É necessário observar tais intenções e fazer delas premissas da atuação daqueles que se voltam ao campo da educação, da escola e da sala de aula, principalmente. Para além de constatar o que falta ou o que não contempla o processo de ensino e de aprendizagem de um determinado grupo de professores e de alunos, as análises e as reflexões precisam encaminhar formas de agir sobre o que não ocorre ou o que precisa ser redimensionado, reformulado, modificado.

A partir de uma analogia, pensemos o tempo de formação que compreende a Educação Básica como um grande celeiro, no sentido de que, nesse tempo e espaço, podemos observar, conviver e atuar de forma direta na condição de desenvolvimento de muitas vidas. Ali, no chão da escola, entre o 1º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, estão reunidas, em um mesmo espaço físico e temporal, as possibilidades de maximizarmos ou não as condições futuras de atuação dos jovens na sociedade, de forma que tanto possam oferecer quanto ganhar positivamente com as relações sociais que venham a experimentar.

Todavia, ao longo de um longo período de disseminação de políticas públicas educacionais, não é raro nos depararmos com o espaço escolar depauperado, deixado à própria sorte, sem investimentos estruturais e humanos que deem conta de cumprir com as normativas previstas em lei no país. Cuidar, no sentido de garantir o crescimento intelectual, emocional e físico, daqueles que circulam no espaço escolar não é tarefa simples. Exige formação, exige gestão de investimentos contínuos que atualizem recursos físicos, pedagógicos e humanos, inclusive.

A partir da proposta de Inclusão Escolar, o pensar e o agir na e para a escola tornam-se ainda mais prementes e intensos uma vez que a realidade escolar, complexa por natureza, já sinaliza, há algum tempo, que mudanças são necessárias no que se refere à dinâmica e à cultura desse espaço. Há pesquisas que intentam analisar, compreender e pensar o espaço escolar, seus meandros políticos e pedagógicos, mas que, além dessas percepções, também indicam, apontam, preveem e experimentam ações que possam encaminhar processos de ensino e de aprendizagem e qualificar a escola como espaço de desenvolvimento para todos. São essas pesquisas que, atualmente, cumprem de forma real o papel social das investigações na área educacional.

Nesse sentido, o grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* tem circulado pelo cenário das redes de ensino da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, investigando o processo de escolarização a partir das políticas públicas de inclusão escolar implementadas no país. Ponderemos que iniciativas desse porte são uma contribuição de valor social e formativo significativo para os envolvidos.

No âmbito da realidade vivida pelas escolas dessas redes de ensino e seus atores, no diálogo que analisa e indaga sobre o que se faz e o que acontece nas escolas, há a atualização das informações sobre a real condição e as possibilidades de atuação dos professores e dos gestores escolares. Tal possibilidade abre outras que geram visibilidade para proposições que melhor compactuem com a construção de espaços escolares mais equânimes, como espaço físico de acessibilidade real ao conhecimento e bens culturais a que todos têm direito. Gera, senão a movimentação, no mínimo

a inquietação sobre a condição de muitos que atuam e se servem de um sistema educacional.

Assim, as leituras proporcionadas pelos artigos que compõem esta publicação contemplam-nos com a possibilidade de verificar, a partir de um recorte do cenário brasileiro, quase que em *locus*, de qual sistema educacional dispomos e que escola temos, o que nos leva a pensar e a buscar o sistema e escola que queremos. As pesquisas deste grupo de discentes da graduação, pós-graduação e professores da Educação Básica proporcionam um rico acervo de informações para proposições que venham a colaborar para a minimização da segregação de tantos alunos, ainda no início de seu desenvolvimento, com ou sem uma necessidade educacional especial.

O referencial histórico-cultural que respalda as análises e as proposições das pesquisas desenvolvidas por esses investigadores e educadores contempla, de forma relevante, o pensar e o agir sobre espaço-tempo de ensino e de aprendizagem da escola “para todos”. Pesquisas desse cunho e aporte teórico são bem-vindas e devem ser disseminadas, pois podem contribuir de sobremaneira com reflexões e ações sobre os entraves e as possibilidades do sistema escolar que temos. Esse sistema que, historicamente ou por questões político-econômicas elegeu alguns para compor seu contexto, deveria ser legível e sensível às especificidades de todos os seus alunos e às diferentes formas de ensinar e do outro aprender. Todo sistema educacional está relacionado, diretamente, a tempos e espaços organizacionais de gestão da sociedade que temos. Então, mais do que nunca, estar, dialogar e agir sobre o que está posto é necessário para que a escola possa ter condições de ser um espaço real de desenvolvimento. A coletânea de trabalhos aqui reunidos cumpre seu papel social e ético de colaborar nesse percurso de forma singular e atual, em um cenário que ainda há muito por fazer. Que outras coletâneas como esta possam ser organizadas e disseminadas para avançarmos nas nossas proposições pedagógicas!

Patricia Braun

Professora Adjunta

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAP-UERJ

ARTICULANDO PESQUISA, EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BAIXADA FLUMINENSE

Márcia Denise Pletsch

Se muito vale o já feito, mais vale o que será.
Carlos Augusto Abicalil

Criado em 2009, o grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*¹, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) com estrutura física localizada no Instituto Multidisciplinar – Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) de Nova Iguaçu.

Fomentando a articulação entre discentes da graduação, da pós-graduação e professores da Educação Básica desde a sua fundação, o grupo tem se debruçado na investigação e na compreensão das dimensões que envolvem a implementação das políticas federais de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, região com uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e composta por treze municípios. Ainda sobre essa região, merece ser enfatizada a sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento

¹ Site disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/oeieis/>>.

humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana.

Os objetivos de nossas investigações têm sido trazer para o debate as dificuldades, os caminhos e as possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar e como estas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tal, temos usado o referencial histórico-cultural baseado em Vigotski.

Nosso primeiro projeto (2009-2012)² objetivou analisar a implementação e a operacionalização das políticas federais de inclusão escolar, bem como conhecer a forma pela qual o atendimento educacional especializado previsto nas atuais diretrizes vem sendo oferecido em nove dos treze municípios da Baixada Fluminense.

Durante a realização desse projeto, oferecemos, em 2010, um curso de extensão em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: estratégias pedagógicas para favorecer a inclusão escolar, o qual integrou as atividades propostas pelo Programa de Formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica e no Ensino Superior, financiado pelo Programa de Extensão Universitária (edital nº 6, PROEXT 2009). Participaram desse curso aproximadamente 200 professores das Redes de Ensino da Baixada Fluminense.

No ano de 2013, iniciamos um novo projeto³, em andamento, desenvolvido em rede com a parceria de três Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRRJ, UDESC e UNIVALI). Esse projeto analisa as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, especialmente as que se referem ao ensino e à sua aprendizagem nas classes regulares (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos),

2 Projeto de Pesquisa *Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense*, financiado pelo CNPq, Processo 400548/2010-0. Uma análise completa desses resultados foi publicada na Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ (PLETSCH, 2012) e na Revista Poiesis Pedagógica da Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão (PLETSCH, 2014).

³ Os estudos foram aprovados pelo comitê de ética da UFRRJ, sob o protocolo nº 23083007306/2012-61.

no atendimento educacional especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais em termos de rendimento escolar. O estudo objetiva, ainda, entre outros aspectos, examinar os caminhos percorridos por esses sujeitos na construção de conceitos científicos prioritariamente desenvolvidos no espaço formal de educação a partir da intervenção educacional.

Os resultados preliminares, especificamente das redes de ensino participantes do estado do Rio de Janeiro, apontam inúmeras e diferentes situações de escolarização e de suporte (ou não) educacional oferecido aos alunos com deficiência intelectual. Os resultados mostram, também, as dificuldades das professoras para planejar estratégias de ensino e de aprendizagem que promovam a esses alunos a elaboração e a apropriação de conceitos científicos entendidos aqui como necessários para o desenvolvimento dos conhecimentos escolares, como, por exemplo, a aprendizagem de conceitos relacionados ao ensino de matemática (à vista, a prazo, entre outros anteriores a estes, como o significado da adição e da subtração).

A terceira pesquisa (2013-2014)⁴ teve como público-alvo sujeitos com múltiplas deficiências, em grande medida, não oralizados. O objetivo dessa pesquisa foi analisar o trabalho pedagógico realizado para esses alunos no atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais. Nessa direção, a partir da reflexão colaborativa com as professoras do AEE, discutimos os conceitos de mediação e compensação a partir da teoria histórico-cultural, bem como eles podem ou não favorecer a construção e a internalização/apropriação de conceitos científicos, seus sentidos e seus significados por parte dos alunos com múltiplas deficiências. Uma discussão mais ampla sobre esses aspectos será abordada em capítulos subsequentes neste livro.

A investigação foi realizada em duas classes de atendimento educacional especializado em uma rede de ensino da Baixada Fluminense. Sobre os problemas relacionados às práticas educativas, entre outras questões, os dados evidenciaram aspectos já sinalizados no estudo anterior e, em particular, ainda indicaram problemas como: a) dificuldades de infraes-

⁴ Projeto de Pesquisa *A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem*, financiado pela FAPERJ por meio do edital Melhoria da Escola Pública (Processo E-26/112.261/2012).

trutura, materiais e recursos adequados para atender às necessidades educacionais especiais que são muito específicas para cada aluno com múltiplas deficiências; b) problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos cheguem à escola; c) falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde, uma vez que muitos alunos com essas deficiências sofrem com convulsões e apneias sem terem o acompanhamento clínico necessário; d) falta de conhecimentos específicos dos professores para efetivar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento desses alunos.

A partir dos resultados desses projetos, em 2015, iniciamos uma nova investigação⁵, por meio da qual, entre outros objetivos, estamos produzindo uma cartografia sobre os processos e as condições de escolarização e suporte pedagógico oferecido aos sujeitos-alvo da pesquisa (pessoas com deficiência intelectual e múltipla) e dos demais grupos que compõem o público da Educação Especial em sete municípios da Baixada Fluminense a partir do diálogo entre dados educacionais e sociais.

Paralelamente, iniciamos, em março do mesmo ano, um curso de extensão de formação continuada sobre os “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” para 100 professores de sete redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ e 50 graduandos do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus de Nova Iguaçu.

Outra iniciativa importante, fruto das ações do grupo de pesquisa, sobretudo a partir do desenvolvimento do projeto realizado no âmbito do Programa Observatório da Educação da CAPES, foi a criação do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense, que conta, atualmente, com o envolvimento de profissionais da Educação das duas universidades públicas da Baixada Fluminense (UFRRJ e UERJ- Campus de Duque de Caxias) e os gestores da área de Educação Especial das redes de ensino da região. Tais profissionais vêm realizando reuniões mensais para discutir as dificuldades e os caminhos encontrados pelas redes de ensino para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A par-

⁵ Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense, financiado pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ (Processo nº. E-26/201.535/2014).

ceria entre os gestores da área de Educação Especial com os pesquisadores das universidades tem contribuído para ampliar o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e, em especial, para ampliar e qualificar o debate sobre as políticas educacionais e as possibilidades de formação continuada de professores.

A proposta deste livro é apresentar e disseminar as produções realizadas pelo grupo no período de 2009 a 2015. Trata-se, pois, de uma obra feita a muitas mãos, envolvendo alunos da graduação, da pós-graduação e professores da Educação Básica. Pretendemos, também, instrumentalizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas da Baixada Fluminense. Nesse sentido, acreditamos que, atualmente, o grupo tem tido um papel importante na articulação das equipes de pesquisa com os gestores locais para o planejamento de ações que visam efetivar as diretrizes de inclusão escolar nas redes de ensino que participam dos projetos de pesquisa e extensão em andamento. Igualmente, entendemos que, por meio do diálogo permanente entre atividades de pesquisa e extensão, podemos contribuir com a melhoria da formação de professores da Educação Básica e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Tomando como base as inúmeras ações anteriormente descritas, temos desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa um conjunto de pesquisas com diferentes temas na área de Educação Especial, os quais integram este livro.

O primeiro capítulo, de autoria de Tamara França de Almeida, apresenta um panorama sobre os indicadores educacionais da Baixada Fluminense a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dando continuidade à análise da política de educação inclusiva, Maciel Cristiano da Silva, Getsemane de Freitas Batista e Alana da Rocha Ramos trazem importantes reflexões sobre o impacto dessa política na escolarização de alunos com transtorno do espectro do autismo. Os autores ainda apresentam um rico panorama legal sobre o tema e discutem as mudanças conceituais contemporâneas.

O terceiro capítulo, de Maíra Gomes de Souza da Rocha e Carla de Paiva, discute, à luz da perspectiva histórico-cultural, o suporte pedagógico oferecido no atendimento educacional especializado ofertado em uma sala de recursos multifuncionais e o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla. O texto enfatiza, ainda, a importância dos recursos de tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

A perspectiva histórico-cultural também é o foco do capítulo de Roberta Pires Corrêa e Lucas Higino de Moraes, os quais focalizam a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual a partir da intervenção pedagógica.

A formação de professores também é tema do capítulo de Marcela Francis Costa Lima, Daniele Francisco de Araújo e Márcia Maria Damasceno Reis. As autoras trazem reflexões a partir de uma pesquisa, em andamento, sobre as concepções e as demandas dos professores em formação inicial e continuada acerca das possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em especial, no atendimento educacional especializado.

No capítulo seguinte, a partir da metodologia da pesquisa-ação, Érica Costa Vliese Zichtl Campos apresenta dados de um estudo, em andamento, na Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu, sobre a proposta do planejamento educacional individualizado como um instrumento que pode favorecer a realização de práticas curriculares junto a alunos com deficiência intelectual.

O planejamento educacional individualizado também é apresentado no capítulo de Leila Lopes de Avila, Aline Higino Monteiro e Ana Lúcia da Conceição Silva. A partir de um estudo de caso realizado na Rede Municipal de Belford Roxo, as autoras mostram a importância do trabalho colaborativo entre professores do atendimento educacional especializado e os professores da classe comum na elaboração e na aplicação do PEI para alunos com deficiência intelectual.

A Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias foi o campo da pesquisa de Simone D'Avila Almeida ao discutir as propostas e a trajetória da educação de surdos nessa rede. O capítulo mostra como os dife-

rentes momentos históricos na educação de surdos impactaram políticas e práticas no sistema de ensino.

No capítulo de Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira e Márcia Denise Pletsch, a partir de pesquisas na Baixada Fluminense, é abordado o tema da avaliação pedagógica de pessoas com deficiência intelectual e como tais avaliações continuam focando aspectos clínicos e não educacionais para verificar a apropriação do processo de ensino e aprendizagem por esses alunos.

O atendimento pedagógico domiciliar é abordado no capítulo de Mirna Cristina Silva Pacheco, Sheila Venancia da Silva Vieira e Vanessa Cabral da Silva Pinheiro. Com base em uma análise documental e bibliográfica, as autoras evidenciam as demandas na área e indicam a escassez de pesquisas sobre o tema.

O penúltimo capítulo apresenta o tema da inclusão e da acessibilidade no Ensino Superior. Com base na experiência de implementação do Núcleo de Inclusão no Ensino Superior no Instituto Multidisciplinar - Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu, os autores Saionara Corina Pussente Coelho Moreira, Izadora Martins da Silva de Souza e Isaias Rosa da Silva apresentam reflexões sobre os desafios e as perspectivas da inclusão no Ensino Superior.

O capítulo final, de autoria de Debora Martins Silva e Flávia Faissal de Souza, apresenta uma análise sobre a rede de atenção e de prevenção à violência e ao abuso sexual contra crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Igualmente, o texto aborda o papel da escola e dos professores frente ao tema.

Após seis anos de trabalho, de certo modo, este é um livro comemorativo da trajetória percorrida por esse grupo de pesquisa. Sem a dedicação e o envolvimento de todos os seus membros formados por alunos da graduação, da pós-graduação e professores da Educação Básica nada teria sido possível.

Eu também não poderia deixar de registrar a importância fundamental do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo

à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). O apoio financeiro sob a forma de bolsas de pesquisa, verbas de custeio e capital fez toda a diferença na viabilização e na consolidação do trabalho realizado pelo grupo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

PLETSCH, M.D. Educação especial e educação inclusiva: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v.34, n.12, p.31-48, 2012.

PLETSCH, M.D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Revista Poiesis Pedagógica*, Catalão, v.12, n.1, p. 7-26, 2014.

INDICADORES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA BAIXADA FLUMINENSE: O QUE DIZEM OS DADOS OFICIAIS?

Tamara França de Almeida

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Não há como não discuti-la na contemporaneidade, haja vista que inclusão tem sido um dos assuntos mais debatidos no cenário educacional brasileiro. Quando, em 2008, o governo federal iniciou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) objetivando assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino, uma nova concepção de educação forçosamente começa a estabelecer-se nos sistemas educacionais, acalorando mais intensamente os debates acerca da Educação Inclusiva e evidenciando o despreparo de nossas instituições escolares para tamanho pioneirismo.

No atual contexto da Educação, verificamos que a proposta da Educação Inclusiva vem sendo adotada como referencial de políticas públicas que orienta os sistemas de ensino em suas ações pedagógicas. Diante disso, compreendemos o quanto é necessário o entendimento sobre o tema, assim como estudos e pesquisas que possibilitem elucidações sobre o que é de fato a inclusão escolar.

Com a universalização da educação e a presença visível e numerosa das populações historicamente excluídas nos sistemas de ensino, as escolas tiveram que renovar suas ações a fim de atender às demandas colocadas pela diversidade de sujeitos que passou a constituí-la mais fortemente a partir dessas políticas. Diante disso, o movimento internacional em favor da Educação Inclusiva em defesa do direito à educação para todos os alunos, independentemente de condições físicas, sociais e econômicas, tem se fortalecido no Brasil. Esse referencial de educação visa atender as necessidades educativas especiais de todos os educandos, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento em salas de aulas comuns dos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2008a).

Desde então, a escola passou a ser o “laboratório” perfeito para implementação das diretrizes que geraram mudanças conflituosas e tensões significativas no âmbito das instituições escolares. A escola do século XXI ainda não superou seus desafios históricos. Ademais, aliados a ela, estão os interesses políticos e econômicos que orientam de forma ímpar as políticas educacionais vigentes. Estas não estão desatreladas do perfil das atuais sociedades capitalistas, alicerçadas na marginalização, na exclusão e nas diferenças sociais. A esse respeito Souza (2013) argumenta:

As políticas de educação básica, em especial as de Educação Inclusiva, vem sendo desenhadas e implementadas sem considerar e de forma a acabar com os conflitos históricos, sociais, políticos, econômicos e a concretude do cotidiano escolar. E, ainda, atendendo mais as preocupações econômicas, do que do desenvolvimento humano propriamente dito. (SOUZA, 2013, p. 254).

No Brasil, essa consigna vem ganhando força desde a redemocratização e a universalização da Educação Básica, incorporando-se mais substancialmente nas políticas educacionais a partir do governo Lula. Nesse período, foram elaboradas inúmeras diretrizes para formulação de políticas públicas baseadas, sobretudo, em diretrizes internacionais como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento fundamentador dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011); e da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009),

a qual estabelece as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A partir desses dispositivos, o governo vem objetivando assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino, tendo como suporte o serviço do AEE, realizado em salas de recursos multifuncionais instaladas em escola comum e em centros de AEE disponibilizados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Segundo as diretrizes, esses modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008b, 2009).

Atualmente, a Educação Especial figura como parte desse processo. Entretanto, ainda existe uma relação quase indissociável entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se uma surgisse em substituição da outra, o mesmo ocorrendo entre necessidade educacional especial e deficiência, ambas entendidas como sinônimos. Pletsch (2010) destaca que o conceito de necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico, também supostamente homogêneo; é uma condição individual e específica que se manifesta a partir da experiência de escolarização a que o aluno é submetido, assim como a inclusão não substitui as ações especializadas da Educação Especial.

Diante disso, vários questionamentos foram levantados acerca dessa proposta no processo de escolarização dos alunos, público-alvo da Educação Especial, devido, principalmente, à precariedade institucional apresentada pelas redes de ensino e à falta de formação ou informação dos professores para atuar com esses educandos. Corroborando com isso, duas propostas de Educação Inclusiva surgem conflitantes nos debates políticos vistos, inclusive recentemente nos embates presentes no Plano Nacional de Educação: a proposta da inclusão total e a da inclusão em processo. A primeira favorável à inclusão de todos os alunos nas classes regulares de ensino independentemente de suas limitações; e a última sinaliza a possibilidade de serviços de suportes e até mesmo ambientes diferenciados de aprendizagem (MENDES, 2006; PLETSCHE, 2013).

À vista disso e com o objetivo de investigar o perfil da Educação Especial na perspectiva inclusiva, analisamos dados de matrículas em escolas públicas da Baixada Fluminense com o intuito de pesquisar o perfil dessa modalidade de ensino. Para isso, investigamos os dados do censo escolar de escolas da rede pública de cinco municípios da Baixada Fluminense (Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo e São João de Meriti). Inicialmente, priorizamos a investigação do quantitativo de matrículas realizados na Educação Especial em cada nível de ensino por meio dos dados de matrículas oficiais do censo escolar disponibilizados no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no período entre 2009 e 2013. Essa análise buscou construir um panorama da atual proposta de Educação Inclusiva vigente nas escolas públicas da Baixada Fluminense para identificar de que forma tais diretrizes políticas estão estabelecendo-se nos sistemas de ensino pesquisados. Além disso, a partir dos dados coletados, intencionamos promover reflexões que possibilitem compreender o perfil do AEE nessa região.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos os referenciais da perspectiva histórico-cultural, pois entendemos que a problemática proposta, fundamentada nessa epistemologia, ajuda-nos a compreender a sociedade, o conhecimento, as formas de produção e as marcas culturais dos papéis sociais da pessoa com deficiência. Assim, desenvolvemos a análise em diálogo com as informações disponíveis no banco de dados do INEP, pois, de acordo com as indicações de Melletti (2011), a análise estatística de dados produzidos no âmbito do próprio Estado é fundamental para possibilitar reflexões advindas de sua própria estrutura, constituindo, dessa forma, alguma contribuição tanto para a implementação de mudanças nessas políticas quanto para os estudos que procuram analisá-las.

SOBRE OS DADOS PESQUISADOS

A pesquisa teve como campo de análise a Baixada Fluminense, região bastante populosa do estado do Rio de Janeiro. Essa localidade é constituída por treze municípios e marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes cidades brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte

público e violência urbana (PLETSCH, 2012). A Tabela 1, a seguir, resume informações sobre a área e a população dos cinco municípios pesquisados.

Tabela 1 - Área, população e alunos público-alvo da Educação Especial nos municípios da Baixada Fluminense

Município	Área (km ²)	População (habitantes)
Belford Roxo	78.031	469.332
Duque de Caxias	468,3	855.048
Mesquita	41,6	168376
Nova Iguaçu	520,5	796.257
São João de Meriti	34,84	458.673

Fonte: Pletsch (2012).

Ressaltamos que, para esta análise, apenas investigamos os dados gerais das matrículas efetuadas em Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos). Inicialmente, com o objetivo de trazer um panorama da rede pública de ensino dos municípios investigados, analisamos as matrículas em educação nas seguintes modalidades: Creche, Pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante. Diante dessas informações, buscamos realizar um perfil da escolarização disponibilizada aos alunos público-alvo da Educação Especial nas redes de ensino da Baixada Fluminense.

Para iniciarmos nossa análise, apresentaremos os resultados da pesquisa anterior, realizada em 2010, que verificou na Baixada Fluminense um total de 7.822 alunos matriculados em escolas públicas na modalidade de Educação Especial (INEP, 2010). A seguir, na Tabela 2, os dados obtidos na referida investigação.

Tabela 2 - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Baixada Fluminense por nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Nº de matrículas
Creche	70
Pré-escola	579
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5.306
Anos finais do Ensino Fundamental	888
Ensino Médio	305
Ensino Profissionalizante	19
Educação de Jovens e Adultos	622
Total	7822

Fonte: Pletsch (2012).

Tendo como base a amostragem anterior, buscamos verificar alterações e/ou mudanças ocorridas nessas informações nos últimos anos. Destacamos que nossa análise refere-se a matrículas relativas a cinco municípios dos treze que integram a Baixada Fluminense nos últimos cinco anos.

Com os dados obtidos no sistema de consulta de matrículas do censo escolar do INEP (período 2009-2013), observamos que os registros realizados em cada nível, etapa e modalidade de ensino, mostram situações bastante distintas. Identificamos um percentual elevado de matrículas realizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acarretando diferenças discrepantes quando relacionadas às ocorridas na Educação Infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental. Percebemos, também, um índice crescente de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com nítidos aumentos percentuais desses registros ao longo dos períodos pesquisados. A Tabela 3, a seguir, refere-se às matrículas realizadas na Educação Especial nos municípios investigados por nível de escolaridade (período de 2009 a 2013).

Tabela 3 - Dados de matrículas na Educação Especial no período de 2009 a 2013 nos municípios participantes da pesquisa

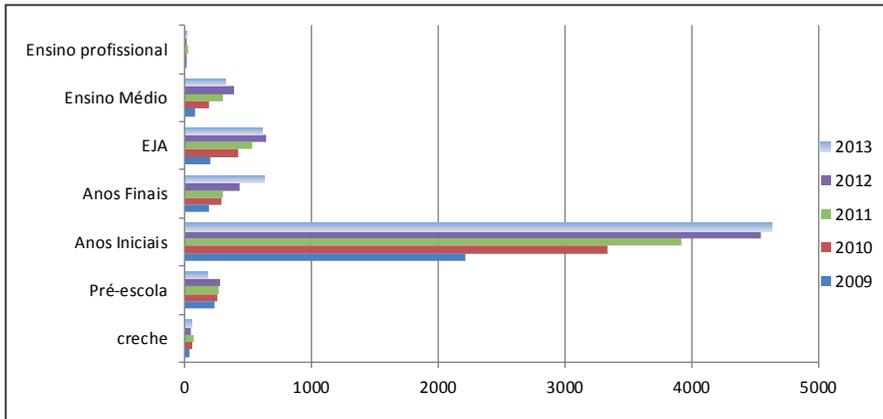
Nível de escolaridade	Nº de matrículas
Creche	267
Pré-escola	1.206
Anos iniciais do Ensino Fundamental	18.497
Anos finais do Ensino Fundamental	1.841
Ensino Médio	32
Ensino Profissionalizante	14
Educação de Jovens e Adultos	2.405
Total	24.262

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

Constatamos um aumento gradativo de matrículas realizadas na Educação Especial ao longo do período pesquisado. Nesse intervalo, verificamos um total de 24.262 matrículas efetuadas, sendo considerável o aumento desses registros em cada modalidade de ensino. É notório o aumento percentual significativo quando relacionamos os dados de hoje aos da pesquisa anterior. Dessa maneira, embora com período de tempo maior, os dados obtidos refletem alterações importantes, pois apresentam registros de apenas 40% da região analisada.

É possível inferir que, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), foi crescente o número de matrículas de alunos da Educação Especial. Embora neste momento ainda não estejam nítidas as estatísticas para cada segmento específico (escolas especiais, classes especiais e incluídos), já podemos constatar elementos que ratificam as propostas dos atuais governos. Vejamos o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Percentual de matrículas da Educação Especial realizadas em cada modalidade de ensino (2009-2013)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e).

Percebemos um aumento de matrículas crescente ao longo dos anos, sendo mais evidente em alguns níveis de ensino, como é o caso das séries iniciais e da EJA. De acordo com Pletsch (2012), é nas séries iniciais do Ensino Fundamental que muitos alunos com necessidades especiais ingressam pela primeira vez na escola, especialmente aqueles com deficiências mais acentuadas. Essa situação, segundo a autora, é bastante preocupante devido à importância dos espaços de Educação Infantil para a efetivação da inclusão e do desenvolvimento de conceitos científicos de aprendizagem.

Já o aumento significativo de matrículas registradas na EJA requer uma investigação mais atenciosa, pois pode estar relacionada à dificuldade de implementação de currículos adaptados, haja vista as classes de alfabetização constituírem aquelas que apresentam maior número de matrículas em Educação Especial. Além disso, em sua análise, essas turmas podem estar sendo usadas para escamotear espaços segregados disfarçados de ensino regular (PLETSCH, 2012).

Ainda sobre o aumento de alunos em turmas de EJA, Meletti e Bueno sinalizam:

[...] se é fato que houve incremento significativo nas matrículas de ensino fundamental, o crescimento delas na educação de jovens e adultos parece expressar o mesmo problema que ocorre com alunos não-deficientes:

embora o acesso e permanência tenha se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA (MELETTI; BUENO, 2011, p.381).

Com relação ao Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissionalizante, os índices merecem ser observados com mais atenção, uma vez que as matrículas efetivadas nesses níveis de ensino são quase nulas (Gráfico 1).

Diante dos dados apresentados, verificamos um quadro preocupante na Educação Especial da Baixada Fluminense. O baixo índice de matrículas em creches e pré-escolas faz-nos perceber que, mesmo sendo a Educação Infantil uma etapa importante na escolarização de alunos com deficiência, esta não tem recebido o mesmo olhar das gestões vigentes. Além disso, o alto índice de matrículas concentradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental aponta para a inserção tardia desses educandos nas escolas, assim como o baixo índice de matrículas nas séries mais avançadas sinaliza uma descontinuidade na formação escolar.

O ínfimo percentual de matrículas realizadas na Educação Infantil é um dado preocupante, por essa fase ser fundamental no desenvolvimento de toda criança. O alto índice de matrículas nas séries de alfabetização contrapondo com os baixos índices registrados nas séries mais avançadas refletem a fragilidade dos currículos, o que favorece situações de fracasso escolar e de descontinuidade na formação acadêmica.

SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BAIXADA FLUMINENSE

Diante do exposto, notamos uma pequena evolução de matrículas na Educação Especial, porém, se comparadas às matrículas realizadas na modalidade de ensino regular, esses registros figuram de maneira quase inexpressiva. A Tabela 4, que segue, traz um comparativo das matrículas realizadas nas classes regulares e na Educação Especial em cada nível de ensino.

Tabela 4 - Dados gerais de matrículas na classe regular e na Educação Especial (2009-2013)

Matrículas	Classes Regulares	Educação Especial
Creche	29.626	267
Pré-escola	88.245	1.206
Anos iniciais	683.261	18.497
Anos finais	233.356	1841
EJA	109.385	2.405
Ensino Médio	467.781	32
Total	1.626.183	24.262

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

Se compararmos o total de matrículas efetuadas em classe regular e na Educação Especial no período pesquisado, 99% de matrículas foram efetuadas no ensino regular e apenas 1% na Educação Especial, respectivamente (BRASIL, 2014a). Apenas 1% do total de matrículas realizadas nessas instituições de ensino está recebendo o AEE, já que, de acordo com a legislação vigente, para receber o referido atendimento, o aluno deve estar matriculado nas classes regulares. Fica, assim, a reflexão diante de um processo tão abrupto de inclusão, em que o aluno público-alvo da Educação Especial parece não ganhar destaque. Observem a Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Dados gerais de matrículas na classe regular e na Educação Especial (2009-2013)

Nível de ensino	Total de matrículas	Classes regulares	Educação Especial
Creche	29.893	99%	1%
Pré-escola	89.451	99%	1%
Anos iniciais	701.758	97%	3%
Anos finais	235.197	99%	1%
EJA	111.790	98%	2%
Ensino Médio	467.813	99,9%	0,1%
Ensino profissional	14.543	99,9%	0,1%
Total	1.650.445	99%	1%

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

De acordo com os dados apresentados, podemos verificar que o percentual de matrículas efetuadas na Educação Especial é muito pequeno. Assim sendo, duas questões emergem para justificar essa situação. A

primeira diz respeito à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que, por meio de suas diretrizes, orientam os estabelecimentos de ensino a matricularem os alunos público-alvo da Educação Especial, preferencialmente nas classes regulares, tendo em vista o processo de inclusão. Devido a isso, muitas classes e escolas especializadas foram fechadas já que esses espaços, a partir dessas novas orientações, foram considerados discriminatórios e excludentes. Outra questão que corrobora para justificar dados tão discrepantes era, até o ano de 2014¹, a da necessidade de laudos para ratificarem os atendimentos no AEE. Com a dificuldade e a precariedade de nossos sistemas públicos de saúde, muitos alunos, por não serem diagnosticados “oficialmente”, continuaram matriculados nas classes regulares, sem o AEE, na medida em que eles não podiam ser incluídos devido à falta do laudo comprovador da deficiência. Essa realidade é comum em outras redes de ensino segundo pesquisa de Tartuci et al. (2014). Esperamos que, com a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014e), essa realidade mude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que, na Baixada Fluminense, o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial nas redes de ensino está se configurando lentamente, mesmo com os avanços sinalizados a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual vigora desde 2008. De acordo com os dados analisados, vimos que ainda são muito pequenos os índices de matrículas desse público na Educação Especial. No entanto, não sabemos se tais dados refletem ou não a realidade vigente nas escolas, ao passo que, na maioria das vezes, apenas os alunos que possuem laudos são considerados incluídos pelos gestores responsáveis pelas matrículas.

Podemos inferir que muitos alunos ainda se encontram matriculados nas classes comuns, sem apoio especializado, contando estatisticamente como matrícula das classes regulares de ensino. Além disso, o fato do ensino especial atualmente configurar apenas como complemento do

¹ A Nota nº 4, de 23 de janeiro de 2014, orienta as redes de ensino sobre os procedimentos a serem adotados na avaliação e no encaminhamento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para o AEE.

ensino regular, muitos espaços especializados foram fechados ou ressignificados (com outros nomes) para atender as propostas vigentes. Desse modo, considerando que as discussões correntes na área de Educação Especial se desenrolam pela ótica da Educação Inclusiva, lembramos que, no contexto atual, em grande medida, a deficiência permanece como um problema de ordem individual e familiar, sendo a inclusão desses indivíduos ainda definidas a partir dos pressupostos da integração.

Ainda que existam políticas e propostas que orientem ações pedagógicas inclusivas, as concepções ainda precisam ser ressignificadas. O sistema educacional brasileiro não tem acompanhado positivamente todo esse processo. Expandiu-se a oferta, mudou-se o paradigma, entretanto a mesma estrutura mantém-se: o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação; a falta de conteúdos e de atividades adaptadas para atender alunos com necessidades especiais; a precária acessibilidade física de muitas escolas; a descontinuidade de programas bem-sucedidos em função de mudança de governo; e, não menos importante, as barreiras culturais, como o preconceito e a estigmatização.

Se considerarmos esse prisma, entenderemos que muito ainda precisa ser feito, principalmente com relação às práticas pedagógicas. Segundo Pletsch (2010), a proposta inclusiva não implica apenas no acesso e na permanência de alunos com deficiências nas classes comuns, é preciso oferecer-lhes condições que permitam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. No entanto, para tal, o currículo e as práticas pedagógicas das escolas precisam levar em conta as diversidades e as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, não partindo de um padrão homogêneo. A organização, em termos legislativos e de garantias de direito, mudou, resta saber se a escolarização, ou seja, os processos de aprendizagem desses educandos têm acompanhado, nos mesmos ritmos, os avanços estruturais conquistados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Decreto Nº 6. 571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Seção 1, nº 181, p.26.
- BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009. Seção 1, nº190, p. 17.
- BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, nº 221, p.12.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica/censo escolar 2009*. Brasília, DF: Mec/ INEP, 2014a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica/censo escolar 2010*. Brasília, DF: Mec/ INEP, 2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica/censo escolar 2011*. Brasília, DF: Mec/ INEP, 2014c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica/censo escolar 2012*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2013*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014e.
- BRASIL. *Nota técnica nº 4*, 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid=>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.17, p.367-384, 2011.
- PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PLETSCH, M.D. Educação especial e educação inclusiva: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v.34, n.12, p.31-48, 2012.

PLETSCH, M.D. Diferentes abordagens sobre as práticas de inclusão de pessoas com deficiências: pesquisas, tensões, contradições e possibilidades. In: SILVA, M.C. R.F. (Org.). *Conversas de grupo de pesquisa: enlaces entre educação e arte*. Itajaí: Casa Aberta, 2013. p.173-184.

SOUZA, F. F. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Instituição escolar*. 2013. 297f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2013.

TARTUCI, D. et al. Avaliação e o atendimento educacional especializado. *Revista Poiesis Pedagógica*, Catalão, v.12, n.1, p.67-93, 2014.

ASPECTOS LEGAIS E PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Maciel Cristiano da Silva
Getsemane de Freitas Batista
Alana da Rocha Ramos

O presente capítulo tem como eixo de discussão os documentos legais da esfera federal e os processos de escolarização de crianças e jovens com autismo. Temos por intuito evidenciar alguns desses posicionamentos oficiais revisitando a legislação brasileira no que diz respeito à Educação Especial, à Educação Inclusiva e aos direitos desses sujeitos. Esse diálogo é reflexo de uma apreciação acerca do conceito de autismo, de uma análise documental sobre a legislação referente ao tema e da revisão de literatura das produções científicas de 2012 a 2014, sobre os processos de escolarização desses sujeitos, bem como métodos e avanços após a promulgação da Lei de proteção ao sujeito com autismo.

Iniciaremos afirmando que autismo é entendido como distúrbio do neurodesenvolvimento, ocasionado por uma *disfunção cerebral orgânica*, provocando um transtorno que configura uma forma diferenciada no desenvolvimento da pessoa com o transtorno autista (LAMPREIA, 2013; ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006). O pioneiro nos estudos e nas publicações a respeito de tal assunto foi Leo Kanner¹ que, em

¹ Psiquiatra austríaco erradicado nos Estados Unidos da América.

1943, ao observar o comportamento de 11 meninos que apresentavam “[...] inabilidade de se relacionar de forma ordinária com pessoas e objetos e um isolamento social extremo” (LAMPREIA; LIMA, 2008, p.9), nomeou-o de *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*. A partir de então, outros estudos foram realizados na tentativa de melhor compreender os sintomas apresentados por tais sujeitos, resultando em uma revisão contínua dos conceitos relativos a esse transtorno.

Por um tempo, o autismo foi entendido como manifestação precoce da esquizofrenia ou como psicose própria da infância. Somente em 1980, esse transtorno foi desmistificado, quando o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM III) o apresentou como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Doze anos depois, em 1992, o Código Internacional de Doenças (CID 10) corrobora com esse posicionamento adotando essa mesma nomenclatura.

O transtorno autista engloba uma tríade de comprometimentos originados antes dos três anos de idade que acarretam prejuízos no processo de comunicação (verbal ou não verbal) e nas interações sociais, como também comportamentos estereotipados e limitações em atividades e interesses (KLIN, 2006; HEFLIN; ALAIMO, 2007; ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT, 2006). Como a relação entre esses sintomas bem como o grau de comprometimento de cada um deles não é igual, o autismo pode apresentar-se de diferentes formas e graus. Assim sendo, atualmente, é considerado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no qual é evidenciado comprometimentos em três áreas: da interação social, do comportamento e da comunicação. Não se conhece ainda a etiologia desse transtorno, entretanto algumas pesquisas apontam para correlações neurobiológicas e genéticas (RUTTER, 2011).

No ano de 2013, ocorre a publicação do DSM V, alterando a classificação e os pressupostos de diagnóstico da pessoa com TEA. Esse transtorno passou, assim, a integrar um grupo de transtornos que englobam: o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Para a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014)², essa

² Sigla do termo em inglês *American Psychiatric Association*.

nova classificação representa uma forma mais precisa de diagnóstico do Autismo. Vale ressaltar que alguns desses transtornos eram considerados como patologicamente distintos, com diferentes enquadramentos até o DSM IV. Somente no DSM V, é expressa e admitida a ideia de espectro compreendendo a possibilidade de existência de características contínuas não adequadas em categoria única, mas possíveis de apresentação em graus distintos. Além disso, a APA, ao reunir em um único transtorno “guarda-chuva”, compreendia ser possível a melhoria no diagnóstico de TEA sem limitar a sensibilidade dos critérios e alterar o quantitativo de sujeitos já diagnosticados.

No DSM V, o TEA é caracterizado pelos déficits sociocomunicativos e pelos padrões comportamentais repetitivos e restritos (BACKES; ZANON; BOSA, 2013). Nesse documento, as habilidades relativas à interação social e à comunicação foram reunidas na dimensão sociocomunicativa. Assim sendo, com base no DSM V, o diagnóstico será feito reunindo os critérios das dimensões sociocomunicativa e de comportamento repetitivos e restritos, entendidas como:

[...] as alterações na dimensão *sociocomunicativa* [...] refletem dificuldades na reciprocidade socioemocional, em comportamentos comunicativos verbais e não verbais e no estabelecimento e manutenção de relacionamentos. Já a presença de *comportamentos repetitivos e restritos* pode se manifestar por meio de estereotípias e repetições nos movimentos motores, no uso de objetos e na fala, além de interesses restritos, adesão excessiva e rígida a rotinas e hipo ou hipersensibilidade a *inputs* sensoriais. (BACKES; ZANON; BOSA, 2013, p. 269, grifo nosso).

Tendo em vista os sujeitos que se enquadram nas dimensões diagnósticas para TEA e em conformidade com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, foi publicada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). O sujeito com Autismo ganha, dessa forma, reconhecimento e garantia legal de ações e de serviços, com vistas à atenção integral de suas necessidades.

Essa lei é resultado da mobilização social, principalmente de instituições de familiares de pessoas com Autismo (BRASIL, 2013). Na Lei nº 12.764, art. 2º (BRASIL, 2012), são reconhecidas para todos os

efeitos legais, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como pessoa com deficiência. Desde então, outras leis e outros documentos têm sido aprovados no sentido de garantir a defesa dos direitos desses indivíduos. Aqui vale destacar que a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368, em 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014a). Contudo, no campo da educação, anteriormente, já havia alguns avanços legais quanto ao processo de escolarização desses sujeitos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO COM TEA

A Educação Especial brasileira historicamente foi marcada por ser um sistema segregador e paralelo, desenvolvida em instituições especializadas, principalmente de origem privada em decorrência da ausência estatal em atender a essa demanda, com forte caráter assistencialista e clínico. Isso porque o atendimento educacional vinha assumindo o viés de correção/prevenção da deficiência (MAZZOTTA, 2005; BUENO, 2004; KASSAR, 2004; PLETSCHE, 2010).

Influenciado principalmente pela Declaração de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, a partir dos anos de 1990, o Brasil adota progressivamente políticas públicas visando assegurar o ingresso e a permanência das pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar. Em 1994, a Política de Educação Especial é adotada pelo governo federal, na qual é sistematizada e organizada as ações voltadas à Educação Especial (FONTES, 2003).

Em 1996, as políticas de inclusão escolar, provenientes das discussões e dos documentos internacionais, são traduzidas por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Esse documento foi o marco para discussão da política da Educação Inclusiva no contexto brasileiro (PLETSCHE, 2011), pois ele reafirmou os dispositivos da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Com isso, a LDB/96 garante aos educandos com necessidades especiais o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso III).

A Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, assegurando, em seu art. 12, §1º e 2º, entre outros itens, a respeito da acessibilidade às pessoas com necessidades especiais, especificando que os sistemas de ensino devem eliminar barreiras, quer sejam arquitetônicas, mobiliárias, de transporte, de comunicação ou curriculares, cuidando da adaptação das unidades escolares existentes e construindo novas dentro dos padrões de acessibilidade requisitados (BRASIL, 2001). Nessa resolução, ao ser definido, no artigo 7º, o local de atendimento educacional dos educandos com necessidades especiais, não consta mais o termo “preferencialmente”: “[...] o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 40).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), há um direcionador para a defesa da inclusão total dos estudantes-alvo da Educação Especial, assumindo o atendimento especializado a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais e em centros especializados. Essa defesa pela inclusão total recebe severas críticas por ser considerada uma questão econômica, já que a inclusão em classes comuns seria financeiramente mais barata quando comparada às classes especiais (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 27). No documento, a Educação Especial ganha outra conceituação na perspectiva da Educação Inclusiva, a saber:

[...] na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, [...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 9).

A ALUNO COM TEA EM FOCO: DOCUMENTOS LEGAIS E SEUS PRESSUPOSTOS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, a educação dos sujeitos com TEA está prevista desde a Educação Infantil conforme a legislação educacional em vigor, que é expressa como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (nomenclatura anterior adotada pelo DSM IV e CID 10). Apesar de seus direitos

serem reconhecidos na esfera educacional, muitos sujeitos com TEA não tinham seus benefícios sociais reconhecidos da mesma forma que outros indivíduos-alvo da Educação Especial, em decorrência de não serem considerados como pessoas com deficiências e, também, por não haver, até 2012, legislação específica que lhes garantissem tais direitos.

No ano de 2012, conforme já anunciado na introdução deste texto, foi publicada a Lei nº 12.764. Ainda, essa lei, que trata da atenção integral aos sujeitos com Autismo, inclui, em seu art. 3, inciso IV, o acesso “[...] à educação e ao ensino profissionalizante; à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; e à previdência social e à assistência social” (BRASIL, 2012, p. 2). Conforme essa lei, os sujeitos com TEA são consideradas pessoas com deficiência por força de lei, por isso fazem parte de toda a política de Estado destinada a tais indivíduos.

Para a educação, a referida lei traz como avanço a garantia de um profissional de apoio para as ações educacionais da pessoa com autismo matriculada em classes comuns, conforme está explícito no parágrafo único do artigo 3º:

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012, p. 2).

No entanto, cabe ressaltar que o texto ao qual o referido parágrafo se refere (inciso IV do art. 2º)³ foi vetado, por compreender a dubiedade da sua redação, em que se garantia o Atendimento Educacional Especializado sem a necessidade de matrícula na turma comum. Apesar disso, em 2014, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014a).

³ Redação do texto vetado: “IV - a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentarem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).” (BRASIL, 2012, p. 2).

De modo a esclarecer os dispositivos legais acerca dos processos educacionais contidos na Lei nº 12.764/2012, o Ministério da Educação divulgou a Nota Técnica nº 24/2013, que orienta os Sistemas de Ensino quanto à implementação da referida Lei. Segundo essa Nota, o acesso ao sistema escolar inclusivo deve ser realizado em todos os níveis de ensino pressupondo: ações intersetoriais; participação da comunidade em todo o processo de formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas; formação inicial e continuada dos profissionais de educação, visando à construção de conhecimentos que subsidiem práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento sócio cognitivo de tais sujeitos (BRASIL, 2013). Para isso, assumem a necessidade e o direito desse sujeito ao Atendimento Educacional Especializado, bem como adequações necessárias quanto ao urbanismo, arquitetura, mobiliário, equipamentos, transportes, comunicação e informação para esses sujeitos (BRASIL, 2013).

Como uma orientação, o documento reafirma, ainda, a importância do profissional de apoio. Contudo, ele explicita que essa medida é prevista e adotada pelo sistema de ensino somente quando comprovada a necessidade individual do estudante com TEA para atividades relacionadas aos cuidados pessoais, à locomoção ou à comunicação. As ações desse profissional deverão ser constantemente avaliadas pela equipe da instituição educacional e pelos familiares do sujeito com TEA, considerando a efetividade e a necessidade de continuidade de seu trabalho. Cabe ressaltarmos, juntamente ao documento, que o referido profissional de apoio não deve ser colocado no lugar do AEE, do qual o educando com TEA tem direito garantido por lei (BRASIL, 2012). Entretanto, não há na Nota Técnica supracitada nenhuma referência quanto à qualificação necessária ao profissional para que ele desempenhe esse serviço de apoio.

Como mencionado anteriormente, em 2014, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014a). Nesse documento, os direitos da pessoa com TEA são reafirmados em seus dispositivos e trazem uma forte atenção quanto às questões educacionais, dispondo de quatro artigos para esse tema (Artigos 4º ao 7º), regulamentando os dispositivos já previstos na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e os esclarecimentos da Nota

Técnica nº 24/2013/MEC. Com isso, o documento assegura o direito à educação como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade; compreendendo a educação no sentido inclusivo, garantida pela transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Esse direito encontra-se pautado nas políticas educacionais vigentes, em que deve ser assegurado sem discriminação e com igualdade de oportunidades. O documento garante, também, o direito ao acompanhamento de pessoa especializada no ambiente escolar, quando comprovada necessidade de apoio na comunicação, na interação social, na locomoção, na alimentação e nos cuidados pessoais. Tal acompanhamento deve ser disponibilizado pela unidade escolar na qual a pessoa com TEA estiver matriculada.

Como já previsto para os sujeitos com deficiência, a matrícula da pessoa com TEA não pode ser recusada, sendo tal atitude passível de multa em conformidade com a legislação, ficando na incumbência do Ministério da Educação a sua aplicação. A recusa pode ser denunciada por qualquer interessado, assim como quaisquer órgãos públicos da esfera federal que tomar ciência do fato nos sistemas de ensino a ele vinculados.

No sentido de orientações relativas aos cuidados da saúde da pessoa com Autismo, temos dois documentos publicados pelo Ministério da Saúde, são eles: as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA (BRASIL, 2014b) e a Linha de Cuidado para Atenção às Pessoas com TEA e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2015). Apesar desses documentos não fazerem referências diretas aos processos educacionais, devemos considerar que nos demais documentos – na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Decreto que regulamenta essa política e na Nota Técnica nº 24/2013/MEC – há a garantia de intersetorialidade das ações que se destinam ao sujeito com TEA.

Diante desse fato, cabe compreendermos que as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) (BRASIL, 2014b) norteia o processo de atendimento da pessoa com TEA no que diz respeito ao cuidado à saúde na Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência. Dentre outros apontamentos, esse documento apresenta Diretrizes Diagnósticas dos TEA, bem como início da habilitação/reabili-

tação da pessoa com TEA, logo após o diagnóstico. O documento prevê a oferta desse atendimento nos pontos de atenção da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência, de forma individualizada atendendo às especificidades da pessoa com TEA.

No outro documento, Linha de cuidado para atenção às pessoas com transtornos do espectro autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2015), as ações são direcionadas aos gestores da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do SUS. No referido documento, os cuidados direcionados às pessoas com Autismo devem ser baseados na integralidade, na garantia dos direitos de cidadania, no trabalho em equipe, na singularidade de cada caso. Como tecnologias para o tratamento dos sujeitos-alvo deste documento, podem ser adotadas: a) Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavioral Analysis* - ABA); b) Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como, por exemplo, língua de sinais e gestos e símbolos e figuras; c) Integração Sensorial; d) Tratamento e Educação para crianças com Transtornos do Espectro do Autismo (TEACCH) ; e) Acompanhamento terapêutico; f) Aparelhos de alta tecnologia, como jogos e aplicativos para celulares, *notebooks* ou *tablets*. Nos casos possíveis, o tratamento medicamentoso não deve ser usado como recurso único ou principal, devendo ser discutido com toda a equipe de acompanhamento o uso de tal procedimento. Cabe ressaltar que, ainda, segundo essa Linha de Cuidado, são necessárias parcerias intersetoriais, como educação e assistência social, para efetivação e garantia dos direitos dos indivíduos com TEA e seus familiares. Com isso, o documento reafirma a necessidade de intersetorializar as ações provenientes ao sujeito com TEA, como já explicitado nos documentos apresentados até então.

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO COM TEA: O QUE A LITERATURA TEM A NOS DIZER...

Ao apresentar algumas leis direcionadas às pessoas com TEA, verificamos que o arcabouço legal, a partir da promulgação da Lei nº 12.764/12, tem se voltado a garantir a efetivação de todos os direitos de tais pessoas em todas as esferas da vida humana. Na educação, os direitos desses sujeitos já vinham sendo implementados diante as ações da

Educação Especial na perspectiva inclusiva. Mediante os dados e as discussões apresentadas até aqui compete atentar para os processos educacionais do sujeito com Autismo.

Nessa linha de investigação, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) apontam que, com o paradigma da inclusão, a presença de estudantes com autismo, em instituições regulares de ensino, aumentou expressivamente. Contudo, os autores denunciam que o desconhecimento sobre o transtorno e a carência de estratégias para o atendimento pedagógico pode causar poucos efeitos na aprendizagem desses sujeitos.

Cabe compreendermos que, para a realização do trabalho com a pessoa com Autismo, é importante conhecer diferentes abordagens teóricas, pois cada uma apresenta contribuições e limitações (BOSA; CALLIAS, 2000). Com isso, faz-se necessária à integração de domínios diferentes e de pesquisas que abranjam tanto os entraves quanto as competências sociais das pessoas com Autismo. Colaborando com essas afirmações, Fernandes e Amato (2013), ao revisarem a literatura acerca de práticas baseadas na análise de comportamento aplicada (ABA), dirigida a sujeitos com autismo, concluem que, em seu estudo, não foram encontradas evidências que confirmem que a ABA seja preponderante sobre outros métodos de intervenção aos sujeitos com autismo.

Atualmente, uma vertente importante no trabalho com o aluno com TEA tem indicado o uso de sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como meios de favorecimentos ao processo comunicação e interação (NUNES, 2008; NUNES, AZEVEDO; FREIRE, 2011; WALTER; NUNES; TOGASHI, 2011, 2013; WALTER, 2011). Pesquisadores como Nunes (2004) e Von Tetzchner e Martinsen (2000) ressaltam que a CAA envolve recursos, técnicas e estratégias destinadas às pessoas com dificuldade na comunicação. Esse sistema promove e suplementa a fala, de modo a garantir um meio alternativo de comunicação aos sujeitos que não se mostrem capazes de desenvolver a oralidade. Dentre esses sistemas, pesquisas têm indicado que o uso do *Picture Exchange Communication System* (PECS) tem surtido efeito no ensino da comunicação aos sujeitos com TEA (MIZAEAL; AIELLO, 2013).

Apesar desses estudos que mostram avanços e indicações para o processo de escolarização dos estudantes com autismo, Camargo e Bosa (2012), ao investigarem o conceito de competência social na literatura, denunciaram que foram identificados poucos estudos sobre autismo e inclusão escolar. Com isso, elas apontam para a necessidade de pesquisas que evidenciem as potencialidades existentes na interação de sujeitos com TEA, bem como sua possibilidade de inclusão desde a Educação Infantil.

Favoretto e Lamônica (2014) apontam que, apesar da difusão da política de inclusão escolar, os professores têm carência quanto a informações de procedimentos e estratégias e orientações no que se refere ao trabalho pedagógico com sujeitos com TEA.

Em outro estudo, Boettger, Lorenço e Capellini (2013) problematizam que apesar de existirem procedimentos metodológicos próprios para o trabalho pedagógico com estudantes com autismo, a professora envolvida no estudo não realizou nenhuma metodologia específica de ensino que apoiasse o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com TEA. Com isso, as autoras concluem que o processo de escolarização é permeado de incertezas, quanto aos procedimentos a serem adotados com o estudante com autismo.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) auxiliam-nos a compreender os impasses e as incertezas. As pesquisadoras afirmam que é necessário elaborar estratégias de intervenção que favoreçam a interação social e a inclusão escolar dos alunos com TEA, tendo como base a relação entre os processos intrínsecos de interação do sujeito com autismo e as mediações pedagógicas.

De modo a colaborar com esses achados, Rodrigues, Moreira e Lener (2012) notaram que, no processo de inclusão, os profissionais de educação concebiam o aluno com autismo como aquele aluno fora dos padrões, por proporcionar um olhar individualizado, ao mesmo tempo que o compara com estudantes do grupo. Esse fato cria um desafio para o processo de inclusão, caracterizado pela “falta de conhecimento” sobre os sujeitos com TEA. Dessa forma, devemos entender que os profissionais que já atuaram com sujeitos com autismo apresentam maiores conhecimentos sobre o transtorno, como Agripino-Ramos e Salomão (2014) nos

indicam. Esses autores ainda advertem para a necessidade de maior formação dos profissionais, visto que o conhecimento do transtorno contribui para o processo de inclusão social e escolar desses sujeitos.

Ao tratar sobre a formação dos sujeitos que circundam a pessoa com TEA, Benitez e Domeniconi (2014) notaram que a formação acerca da aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual e com Autismo surtiu efeitos no processo de ensino compartilhado da leitura e da escrita desses sujeitos. Conforme os autores, os pais e os professores adotaram comportamentos para a realização de estratégias conforme o planejamento, o fornecimento de dicas aos estudantes e os encaminhamentos. Esses dados nos fazem compreender a importância da formação para os profissionais e os familiares dos sujeitos com autismo, de modo que tenham ações positivas que contribuam para a escolarização dessas pessoas.

Com menor sucesso, Gomes e Nunes (2014) avaliaram os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas. As autoras revelam em suas análises que, depois da formação junto aos professores, houve um aumento da comunicação entre professora e estudante, bem como a utilização de pictogramas associados a enunciados verbais. Apesar desses avanços, elas afirmam que o aumento de comportamentos favoráveis foi tênue se comparado aos dados divulgados na literatura; fato que evidencia, conforme as pesquisadoras, as limitações metodológicas presentes no estudo.

Com isso, devemos compreender quem é o sujeito com TEA com quem trabalhamos. Nessa perspectiva, ao realizarem uma avaliação da funcionalidade de estudantes diagnosticados com TEA, por meio dos professores, Miccas, Vital e D'Antino (2014) concluíram que tais estudantes apresentaram as mesmas dificuldades previstas na literatura (percepção sensorial, coordenação motora e tarefas do cotidiano) e que se fazia necessário uma avaliação individual das funcionalidades do sujeito com TEA para orientar as intervenções do professor. Cabe ressaltarmos que todo sujeito tem suas diferenças e essa situação também ocorre com as pessoas com Autismo. Além disso, o quadro de autismo é múltiplo nos fazendo recordar da ideia de espectro do Autismo apresentada anteriormente.

No que se refere à prática docente, Giaconi e Rodrigues (2014) ressaltam a necessidade de organizar o tempo e o espaço educacional para que estejam facilmente perceptíveis aos educandos com autismo. Com isso, o espaço escolar deve ser organizado de modo visual e temporal, objetivando que os ambientes, os materiais e o tempo possam refletir ordem e direção nas atividades a serem realizadas por tais estudantes.

Outro tema importante no tocante as práticas pedagógicas é o brincar. No estudo de Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), as autoras perceberam que a experiência adquirida socialmente pela criança exerce influência positiva durante o brincar, reproduzindo na brincadeira o que vivencia no cotidiano. Apesar disso, a criança estudada não demonstrou interesse em compartilhar as brincadeiras com as demais crianças ou com a terapeuta. A sua fala também esteve ausente das interações realizadas, assim como as brincadeiras mais elaboradas (de acordo com a sua faixa etária). Algumas dessas características vão ao encontro daquelas apresentadas também pelo transtorno. Dessa forma, as pesquisadoras concluíram a importância da intervenção para o processo de interação, fato que possibilita que ela se constitua social e culturalmente.

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) também analisaram pesquisas que ofereciam brincadeiras dirigidas ou livres para promoção da interação social de crianças com autismo. As autoras concluem que ambos os contextos favorecem o desenvolvimento de competências sociais, porém, as de atividades livres tendem a ser duradouras e espontâneas em comparação com aquelas que são dirigidas. As autoras alertam, ainda, que os estudos não têm relacionado a brincadeira em pares aos aspectos do desenvolvimento infantil e do ambiente educacional.

Sobre as interações de crianças com Autismo, Camargo e Bosa (2012) expõem que as crianças com TEA não vivem em um mundo isoladas das demais pessoas, como popularmente é difundido. Assim como as crianças com desenvolvimento típico, elas podem se desenvolver socialmente como podem ter entraves em seu desenvolvimento. Dessa forma, cabe ao educador e aos demais atores sociais agir com respeito às limitações.

No que tange aos profissionais de apoio ao processo de escolarização, Barba e Minatel (2013) relataram a atuação da Terapia Ocupacional

(T.O.) em duas unidades de Educação Infantil. Elas expõem que a prática favoreceu a permanência das crianças na instituição, facilitando o processo pedagógico destinado a elas, tais como: pistas visuais que ajudaram na organização da rotina, reflexão sobre as conquistas realizadas, adaptação de material pedagógico. As autoras concluem que a T.O. foi um facilitador que viabilizou o processo de inclusão das crianças em colaboração com a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar que o conceito de autismo e o transtorno do qual ele faz parte vem sendo revisto e sofrendo mudanças no decorrer do tempo. A ideia de espectro do Autismo possibilita-nos compreender melhor o que, por vezes, era visto como sintomatologias distintas. Ao mesmo tempo, compreender as características do transtorno auxilia entender as demandas e as necessidades da criança ou jovem com Autismo para a elaboração de estratégias pedagógicas.

No que tange à escolarização desses sujeitos, os documentos oficiais da União já garantiam o processo de escolarização de sujeitos com TEA, pela proposta de Educação Inclusiva. Contudo, em 2012, avanços embarcam na Educação Especial por meio da Política Nacional de Proteção à pessoa com Autismo, garantindo o profissional de apoio que possa dar suporte às atividades de cuidado e de educação desses sujeitos. Além disso, pudemos verificar a estrutura legal, com a promulgação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, analisando os dispositivos que visam à garantia de direitos em todas as esferas da vida humana para os indivíduos com TEA.

Já o levantamento da literatura evidenciou que as investigações nacionais descrevem melhorias e limitações que devem ser enfrentadas por pesquisadores, professores, familiares e militantes em prol da melhoria dos sistemas de educação e de práticas pedagógicas destinadas às pessoas com Autismo. Esse levantamento trouxe-nos indícios de ação, tais como: a formação de pais e profissionais atuantes (ou não) com os sujeitos que apresentam o transtorno; a desmistificação acerca de uma abordagem teórica ser superior a outra no trabalho com a pessoa com TEA; a necessidade de olhar as particularidades da pessoa com autismo, pois cada sujeito é singu-

lar; a utilização de planejamentos de ensino capazes de atender às demandas educacionais de crianças e de jovens com Autismo; o uso estratégias específicas para o trabalho pedagógico com tais estudantes, bem como a necessidade de investigações sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

- AGRIPINO-RAMOS, C. S.; SALOMÃO, N. M. R. Autismo e Síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.19, n.1, p.103-114, 2014.
- APA. American Psychiatric Association. DSM-5 Development. 2014. Disponível em: <<http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>>. Acesso em: 22 jul. 2015.
- BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo. *CoDAS*, São Paulo, v.25, n.3, 2013.
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O Brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.19, n.1, p.107-120, 2013.
- BARBA, P. C. D.; MINATEL, M. M. Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. *Caderno de Terapia Ocupacional UFSCar*, São Carlos, v.21, n.3, p.601-608, 2013.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.371-386, 2014.
- BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.26, n.46, p.385-400, 2013.
- BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n.1, p.167-177, 2000.
- BRASIL. Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2014a. Seção 1, nº 234, p.2.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p.27833-27841.
- BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, nº 250, p.2.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014b. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do SUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2015. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. *Nota Técnica nº 24*, de 21 de março de 2013. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, nº 177, p.39-40.

BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. Competência Social, Inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v.28, n.3, p.315-324, 2012.

FAVORETTO, N.C.; LAMÔNICA, D.A.C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.1, p.103-116, 2014.

FERNANDES, F.D.M.; AMATO, C.A.H. Análise de comportamento aplicada e distúrbios do espectro do autismo: revisão de literatura. *CoDAS*, São Paulo, v.25, n.3, p.289-296, 2013.

FONTES, R. S. História da educação especial no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.9, n.54, p.30-39, 2003.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M.B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.39, n.3, p.687-705, 2014.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

- GOMES, R.C.; NUNES, D.R.P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.1, p.143-161, 2014.
- HEFLIN, L; ALAIMO, D.F. Students with autism spectrum disorders: effective instructional practices. *Upper Saddle River*, N.J.: Pearson Prentice Hall, 2007.
- KASSAR, M.C.M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R.G.K. (Org.). *Caminhos pedagógicos na educação especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19- 42.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v.28, n.1, p.s3-s11, 2006.
- LAMPREIA, C. *Autismo: manual ESAT e vídeo para rastreamento precoce*. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. PUC-Rio; Edições Loyola, 2013.
- LAMPREIA, C.; LIMA, M.M.R. *Instrumento de vigilância precoce do autismo: manual e vídeo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.
- LEMONS, E.L.M.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.1, p.117-130, 2014.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MICCAS, C.; VITAL, A.A.F.; D'ANTINO, M.E.F. Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v.31, n.94, p.3-10, 2014.
- MIZAEL, T.M.; AIELLO, A.L.R. Revisão de estudos sobre o picture exchange communication system (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.19, n.4, p.623-636, 2013.
- NUNES, D.R.P. AAC interventions for autism: a research summary. *International Journal of Special Education* [online], v.23, p.17-26, 2008.
- NUNES, D.R.P.; AZEVEDO, M.O.; FREIRE, J.G. Comunicação alternativa em sala de aula: relatos de uma professora de alunos com autismo. In: NUNES, L. R.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. (Org.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p.161-174.
- NUNES, D.R.P.; AZEVEDO, M.Q.O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.26, n.47, p.557-572, 2013.
- NUNES, L. R. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: DUNYA, 2004.

PLETSCH, M.D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.12, n.24, p.39-55, 2011.

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

RODRIGUES, I.B.; MOREIRA, L.E. V; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v.14, n.1, p.70-83, 2012.

RUTTER, M.L. Progress in understanding autism: 2007-2010. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online], v.41, n.4, p.395-404, 2011

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e Autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.99-105, 2013.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto editora, 2000.

WALTER, C.C.F. O PECS-adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. In: NUNES, L.R.O.P. et al. (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011. p.127-140.

WALTER, C.C.F.; NUNES, L.R.; TOGASHI, C.M. O PECS-Adaptado utilizado por alunos com autismo no sistema regular de ensino. In: NUNES, L.R.O.P.; SUPLINO, M.; WALTER, C.C.F. *Ensaio sobre o autismo e deficiência múltipla*. Marília; São Carlos: ABPEE; Marquezzini & Manzini, 2013. p.97-106.

WALTER, C.C.F.; NUNES, L.R.O.P.; TOGASHI, C.M. Quero conversar com você: comunicação alternativa para alunos com autismo no contexto escolar. NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M B.; WALTER, C.C.F. (Org.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, 2011. p.149-160.

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. *Revista Brasileira de Psiquiatria* [online], São Paulo, v.28, n.1, p.s21-s28, 2006.

O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Maira Gomes de Souza da Rocha

Carla de Paiva

[...] há uma avaliação equivocada em relação às capacidades das pessoas consideradas deficientes severas, que é decorrente de nossa não percepção da existência de funções superiores. (KASSAR, 2013, p. 166).

E poderíamos indagar: será que não existem outros modos de aprender, de participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem se tornar “apropriados” (próprios, mesmo que idiossincráticos; e pertinentes mesmo que diferentes)? (SMOLKA, 2000, p. 35).

Nos últimos anos, tem crescido o interesse pelo estudo dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. No campo da Educação Especial, cada vez mais se apresentam teóricos interessados em aprofundar estudos sobre esse referencial (PINO, 2001; SMOLKA, 1995, 2000; BAQUERO, 1998; GÓES, 2000; FICHTNER, 2010; PLETSCH, 2009, 2010, 2014c; COSTAS, 2012; DAINÊZ, 2012; KASSAR, 2013; SOUZA, 2013a, 2013b; entre outros). Kassar ressalta:

Implicações dessa concepção na abordagem dos problemas na Educação Especial são particularmente interessantes, visto que nos fornece argu-

mentos para ampliar as discussões a respeito do desenvolvimento humano e das práticas educativas (KASSAR, 2013, p. 161).

Mediante isso, neste capítulo, dedicar-nos-emos a trazer os resultados de estudo realizado no grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (UFRRJ), o qual buscou analisar, pautado na teoria histórico-cultural, processos e práticas para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências¹. Isso foi desenvolvido por meio do projeto *A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem* e integrou a rede de pesquisa *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES.

A investigação aconteceu em duas salas de recursos multifuncionais - serviço pertencente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2009; SOUZA, 2013a) de uma escola pública no município de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Seguindo os pressupostos da pesquisa-ação (GLAT; PLETSCH, 2012), o estudo desenvolveu-se entre os anos de 2013 e 2014 por meio do acompanhamento semanal das práticas pedagógicas voltadas a quatro alunos com múltiplas deficiências, concomitante à realização de onze encontros com as duas professoras do AEE para discussão e aprofundamento teórico sobre os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, tivemos como sujeitos da pesquisa as professoras e os alunos. Neste capítulo, a nossa análise reportar-se-á a apenas dois dos educandos. A seguir, os quadros 1 e 2 apresentam alguns dados sobre as docentes e os alunos em questão.

¹ Sujeitos que têm mais de uma deficiência e que apresentam diversas peculiaridades de desenvolvimento (CARVALHO, 2000; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCH, 2014).

Quadro 1 - Caracterização das professoras participantes

Professoras*	Salas de AEE	Formação Inicial	Tempo no Magistério	Tempo de atuação na sala
Ruth	SR A	Graduada em Pedagogia com habilitação em Magistério e Educação Especial. Especialização para o AEE e transtornos globais do desenvolvimento.	16 anos	7 anos
Cláudia	SR B	Graduada em Pedagogia e Especialização em Educação Especial.	9 anos	Iniciou neste ano

*Os nomes utilizados tanto para as professoras quanto para os alunos são fictícios para a preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Fonte: Rocha (2014).

Quadro 2 - Caracterização dos alunos

Alunos	Idade	Sala de recursos multifuncionais a qual frequenta	Descrição dos alunos
Marcelo	10 anos	SR A	O laudo aponta encefalopatia crônica da infância (CID 10: g80.0). Cadeirante, tem necessidades de adequação postural. A professora observa momentos com indícios de possível compreensão, trazendo evidências de preservação da cognição; no entanto, aponta que é necessária avaliação devida para a confirmação desse aspecto. Com ausência da fala, o aluno geralmente se manifesta por meio de expressões faciais, gemidos e sutis emissões de sons.
Eliza	18 anos	SR B	O laudo da aluna aponta paraplegia sensorio-motora e problemas de percepção viso-motora devido à mielomeningocele lombar (já corrigida via procedimento cirúrgico) e hidrocefalia. Tem grande sensibilidade auditiva, ficando muito agitada quando há barulho ou sons estridentes. Além das dificuldades motoras e sensoriais, também apresenta deficiência intelectual; ainda assim, nota-se que a aluna identifica determinados aspectos do seu cotidiano, bem como alguns objetos. Não apresenta oralidade, emitindo ruídos quando está incomodada com alguma coisa. A identificação de suas necessidades e intenções comunicativas também ocorre por meio de expressões faciais e gestos espontâneos da educanda.

Fonte: Rocha (2014).

Na coleta de dados, empregamos procedimentos como observação participante (com registro em diário de campo), análise de vídeos (pautada na abordagem microgenética)² e entrevistas semiestruturadas com as docentes. Para a análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; BRAUN, 2012; GLAT, 2008; PLETSCH, 2005, 2009, 2010).

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO LÓCUS DA PESQUISA

Considerando as peculiaridades motoras e de comunicação dos alunos participantes, nossa análise enfocou nas práticas pedagógicas das professoras utilizando recursos da área de Tecnologia Assistiva.

A tecnologia assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tem o objetivo de promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Os recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) são ferramentas que promovem vida independente e inclusão a pessoas com deficiência ou em situação semelhante. Em princípio, é um termo usado para identificar todo recurso que proporcione a ampliação das habilidades, autonomia e maior qualidade de vida. Além de recursos, a definição de TA também incorpora metodologias, estratégias, práticas e serviços. Desse modo, ela é classificada de acordo com os objetivos funcionais a que se destina. Da área de Tecnologia Assistiva fazem parte os recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diária, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, de órteses e próteses, entre outros. O alcance dessa área vai de recursos simples, de baixa tecnologia, chegando aos mais sofisticados de alta tecnologia. Devido à grande abrangência da área de TA, destacamos a Comunicação Alternativa (CA).

A comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, den-

² Para mais informações, sugerimos a leitura de Góes (2000).

tre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar (GARCIA; PASSONE, 2008, p. 11).

A Tecnologias Assistiva, incluindo a comunicação alternativa, perpassa diversas áreas de interesse e tem sido também profícuas na área da Educação (DELIBERATO, 2006; PELOSI, 2008; NUNES; WALTER; SCHIRMER, 2013, entre outros). Considerando as possibilidades que ela abarca e a importância de uma Educação que oportunize não somente o acesso ao ambiente escolar, como também efetivas condições de desenvolvimento dos estudantes que tenham algum tipo de deficiência (PLETSCH, 2014a, 2014b), Souza contribui:

[...] a educação deve levar ao pleno desenvolvimento (criatividade, habilidades físicas e intelectuais) das pessoas com deficiência, possibilitando completa participação social, em uma sociedade mais justa e igualitária. Para garantir um processo que viabilize o desenvolvimento, tem destaque a transposição de barreiras (físicas, sensoriais, atitudinais, principalmente), com vista à equalização de oportunidades. (SOUZA, 2013a, p. 207).

DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Durante a pesquisa realizada, pôde-se observar que, nas práticas com os alunos acompanhados, havia a necessidade de utilizar diversos materiais de TA. Como forma de minimizar, ou mesmo solucionar o entrave da falta desses recursos, as docentes produziam muitos desses materiais. Assim, de modo artesanal e a partir de objetos reaproveitados, elas construíam seus próprios recursos de TA: diferentes tipos de ponteiras; adaptações para lápis, tesouras e pincéis; recursos para adequação postural; pranchas e cartões para a comunicação alternativa e muitos outros³.

Apesar dos severos comprometimentos dos alunos, a pesquisa evidenciou diversas potencialidades e possibilidades nos sujeitos acompanhados. Muitas dessas potencialidades só eram identificadas a partir do uso de recursos como os de TA. No entanto, também ficou clara a necessidade

³ Com recursos provenientes do financiamento da pesquisa foram comprados outros materiais para contribuir para a prática pedagógica com os alunos.

de mais aprofundamento teórico das docentes para identificá-los e contribuir pedagogicamente para o seu desenvolvimento. Essa questão seria fundamental inclusive para que os recursos de TA fossem pensados e melhor utilizados com os educandos com múltiplas deficiências.

[...] sei da minha dificuldade em entender o que os meus alunos precisam. Tento estimulá-los de todas as formas para que, quando observo que está dando certo de determinado jeito, investir nisso. Sei que são capazes de aprender, mas não sei nem como é o raciocínio deles. Na hora em que chegam na sala a gente pensa: “o que será possível fazer com eles?”. (Relato obtido em reunião com as professoras em 5 de junho de 2013).

Diante disso, consideramos pertinente uma análise da constituição das estruturas psicológicas superiores nesses alunos, o que possivelmente viabilizaria a aquisição de conceitos científicos e, também, contribuiria para a aprendizagem.

Para Fichtner (2010), as estruturas psicológicas superiores, também conhecidas como funções ou processos psicológicos superiores, caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano. O autor exemplifica-as como “[...] ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (FICHTNER, 2010, p. 19).

Para melhor entendimento do que são essas estruturas psicológicas superiores, Pletsch e Oliveira (2013) destacam que, de acordo com os planos genéticos apontados por Vigotski⁴, é como se o ser humano tivesse um nascimento duplo: o biológico e o cultural. O segundo é o que o diferencia das demais espécies, permitindo uma contínua evolução, superando as funções com as quais instintivamente já nasce – as funções elementares de desenvolvimento, também conhecidas como primárias. São alguns exemplos de funções psicológicas elementares: “[...] reflexos, reações automáticas e associações simples [...] todas estas funções são determinadas imediatamente e automaticamente pelos estímulos externos (ambiente) ou internos, baseados nas necessidades biológicas” (FICHTNER, 2010, p. 19).

⁴As autoras os explicitam: “Filogênese, processo ligado ao desenvolvimento da espécie; ontogênese, ligado ao processo do desenvolvimento do ser humano; sóciogênese, foca o desenvolvimento histórico-cultural; e microgênese, foca a singularidade do desenvolvimento das micro ações humanas” (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 3).

No caso dos alunos acompanhados pela pesquisa, notamos a complexidade de observar as suas funções elementares e superiores devido aos comprometimentos severos que eles apresentam. A atenção constante aos sinais que poderiam ser emitidos pelos alunos era fundamental para que eles não fossem ignorados, ao exemplo do Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Exemplo de anotação dos sinais emitidos pelos alunos

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9 h 17	00:00:34	Sentado de frente para o computador, Marcelo observa o vídeo emitindo alguns sons bem baixinhos. De repente, ele se assusta e num reflexo bem sutil, balança o braço.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos.

Esse exemplo denota que, conforme o exposto na teoria, o aluno apresenta funções psicológicas cujos sinais precisam ser atentamente observados. Considerando que esses indícios nem sempre são identificados com facilidade, entendemos a complexidade de descrever tais processos. Aparentemente, poderíamos até considerar inviável esse processo em Marcelo. No entanto, pelas experiências que lhe são oportunizadas e com o auxílio de recursos diferenciados, esse aspecto também pode ser construído (ROCHA, 2014). A seguir (Quadro 4), temos um episódio em que, apesar de não parecer ter sido bem-sucedido, ilustra a interação do aluno com o ambiente.

Quadro 4 – Episódio de interação do aluno com o ambiente

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos multifuncionais	9 h 21	00:01:35	São mostradas a Marcelo duas pranchas (vermelha e azul). Ele sorri. Ruth faz a associação delas com o slide das cores que está sendo mostrado no <i>notebook</i> . Marcelo nem sempre fixa o olhar no que está sendo apresentado, a professora pega uma de suas mãos e o faz tocar no material. A docente pede ao aluno que ele sorria somente quando ela mostra a prancha vermelha. No entanto, ele sorri com as duas cores.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos.

A reação do aluno, sorrindo, além de evidenciar a formação de suas estruturas psicológicas primárias, também nos remete às possibilidades que podem ser trabalhadas a partir do momento em que se observa que Marcelo não está ignorando o que acontece ao seu redor. Apesar de ter ficado claro no episódio que ele não respondeu adequadamente à solicitação da professora, ele correspondeu de algum modo ao que lhe foi direcionado. Mesmo sem diferenciar (atividade cultural mais complexa), ele respondeu por meio de movimento que demanda compreensão de que houve uma solicitação – algo cultural e não elementar.

Para Kassar (2013), mesmo aspectos considerados elementares, primários ou repetitivos, exigem dos sujeitos elaborações que envolvem processos complexos. Assim, segundo a referida autora, a partir da interação social, ocorre o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, mesmo que, em um primeiro momento, pareçam somente biológicos. A autora também nos alerta para não cometermos determinados equívocos:

[...] reduzir o significado dos comportamentos simples e imitativos e entendê-los descolados de uma atividade voluntária intelectual é ignorar todo o processo de humanização por que passam todas as pessoas. (KASSAR, 2013, p. 168).

Pletsch (2014a) ressalta que o desenvolvimento de alunos com severos comprometimentos passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais

e psicológicos. Na análise da autora, isso é possível a partir de práticas que reconhecem a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, apesar de parecer que o aluno ainda não desenvolveu determinadas estruturas superiores, sejam elas relacionadas à concentração, à memória ou até mesmo à formulação de um raciocínio que o ajude a compreender os conceitos que estavam sendo trabalhados pela professora, não podemos considerar que isso não venha a ocorrer ou que já não esteja acontecendo a partir de sua reação (ROCHA, 2014).

Na mesma direção, Baquero (1998), Smolka (2000) e Kassar (2013) defendem que a formulação central da teoria histórico-cultural está relacionada à questão de que os processos psicológicos superiores têm sua origem na vida social. Nesse sentido, cabe a consideração de Pino:

Como ocorre com todas as funções psicológicas superiores, funções de natureza cultural, a constituição no indivíduo da função de conhecer ou, em outros termos, a constituição do sujeito conhecedor só ocorre pela progressiva participação do indivíduo nas práticas cognitivas da sociedade. É lá que ele transforma em seus não só os saberes historicamente produzidos pelos homens (os objetos de conhecimento) como os modos de saber e de pensar (sistemas lógicos). (PINO, 2011, p. 41).

O que então, pela natureza biológica, impede que Marcelo venha a ter seu desenvolvimento facilitado, pela interação social pode ser viabilizado, ainda que seja um processo complexo e difícil de ser mensurado. Vale também ressaltar essa questão nas observações realizadas com a aluna Eliza.

Quadro 5 – Observação feita com a aluna Eliza

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
26/04	Pátio da escola	14 h 22	00:01:11	Eliza, a princípio, só observa – com a posição habitual – olhos semiabertos e mãos sobre o rosto – em alguns momentos faz leve movimentos com as mãos. Quando a professora pede a sua mão, ela faz movimento estendendo-a rapidamente - demonstrando atender conscientemente o pedido da professora. Depois, pareceu querer apenas observar, sem a evidência de expressões que nos fossem significativas.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos.

Assim como verificado no caso de Marcelo, em um primeiro contato com essa aluna, é difícil mensurar possibilidades para que haja o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. No entanto, apesar do quadro severo que ela apresenta, por várias vezes notam-se ações conscientes e controladas. Desse modo, a teoria histórico-cultural propõe-se a analisar o desenvolvimento dos processos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas. Novamente, Baquero (1998) chama-nos a atenção para algo primordial proposto pela teoria:

[...] o desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado, processo do qual a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e 'necessário'. A organização cultural do desenvolvimento geral e, especificamente, cognitivo se refere, em última instância, à ação educativa em sentido amplo. (BAQUERO, 1998, p. 26).

A partir dessas constatações, ressaltamos a importância do processo de escolarização dos sujeitos para o seu desenvolvimento cognitivo. O mesmo autor enfatiza: “[...] tal ação pode ser reconhecida nos processos de educação familiar, mas parece possuir uma especificidade crucial no ensino escolar” (BAQUERO, 1998, p. 26).

Sendo possível desenvolver estruturas psicológicas mais elaboradas por meio da interação social, nota-se que o ambiente escolar é ideal para que isso ocorra. Essa questão foi problematizada ao longo da nossa pesquisa de campo. Foi discutida a importância de os alunos frequentarem adequadamente à escola para que tivessem acesso a intervenções sistematizadas para se beneficiarem pedagogicamente. O trabalho pedagógico não poderia ignorar os impactos relacionados às especificidades que cada um apresentava por conta das múltiplas deficiências – mas os progressos na utilização de estratégias de TA em consonância com os aportes teóricos que estavam em análise dependiam de um trabalho contínuo e bem direcionado às necessidades educacionais.

Nesse sentido, compreendemos também que o desenvolvimento biológico não pode ser desconsiderado (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013) e que todas as funções superiores têm as suas origens em processos sociais (SMOLKA, 2000; FICHTNER, 2010). Essas postulações foram-nos fundamentais para melhor entender as limitações dos alunos e, a partir delas,

colaborar pelo meio social, para o desenvolvimento de estruturas psicológicas mais elaboradas. Nesse ponto, recursos e estratégias advindos da área de TA e CA mostraram-se fundamentais.

Notamos na observação a seguir que a professora tinha a consciência das limitações do aluno e as considerava para a realização das atividades; assim, ela procurava “compensá-las⁵” por meio de diferentes estratégias:

[...] iniciou-se a contagem de história através da leitura de um livro (a mesma da última vez que acompanhamos, história dos *Três porquinhos*). Ruth narrava a história com extrema riqueza de detalhes em sua expressão facial. Todas as vezes que assoprava, imitando o lobo, Marcelo ria a ponto de dar gargalhadas. Houve também momentos em que interagiu, emitindo alguns sons e apertando os olhos. À medida que ia contando as casas da história, a professora colocava pinos no plano inclinado a fim de fazer interface com as quantidades. (...). São utilizadas miniaturas, bichos de pelúcia e gravuras durante a contação. Muitas vezes ele interagiu sorrindo com os sons engraçados que a professora fazia. (Registro em diário de campo em 5 de junho de 2013).

Intervir pedagogicamente sem considerar os impedimentos é incoerente e não colabora para o desenvolvimento, por outro lado, a restrição das ações pautadas somente nos fatores fisiológicos, ainda mais em sujeitos com severos comprometimentos, engessa as possibilidades de desenvolvimento. A complexidade dessa questão se evidencia, pois não é possível definir o que de fato seja biológico ou natural ao longo da vida de uma pessoa uma vez que ela se desenvolve no entrelaçamento dessas duas dimensões.

A esse respeito, podemos exemplificar destacando a linguagem oral. Segundo Baquero (1998), Vigotski a situaria como processo psicológico superior adquirido na vida social. “[...] sua aquisição se produz por internalização de atividades socialmente organizadas, como a fala” (BAQUERO, 1998, p. 27). Considerando o caso de pessoas que não tem a possibilidade de desenvolver a linguagem falada, temos a compreensão de

⁵Também por meio do estudo da teoria histórico-cultural, buscamos o aprofundamento do conceito vigotskiano de compensação (VIGOTSKI, 1997, 2011). Sobre este, Vigotski considera: “[...] exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

que isso não constituirá no fato de que elas não tenham condição de construir a linguagem; outras alternativas como as da comunicação alternativa podem e devem ser exploradas (ROCHA, 2014). Em todos os alunos acompanhados pela pesquisa, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores estaria totalmente comprometido se levássemos em consideração apenas os processos fisiológicos.

CONCLUINDO...

Mediante ao observado e discutido com as professoras tendo como base conceitos da teoria histórico-cultural, especificamente os relacionados às estruturas psicológicas, consideramos que foi possível identificar potencialidades para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos. Potencialidades que podem se evidenciar uma vez que haja atenção às suas peculiaridades de desenvolvimento.

De igual modo, ficou evidente a necessidade de que haja um ensino sistematizado e também a exploração de novas alternativas pedagógicas que possibilitem ir para além dos comprometimentos severos dos educandos. Nesse contexto, as áreas de TA e CA contribuíram (ROCHA, 2014).

A complexidade do trabalho pedagógico com alunos com deficiência múltipla é notável, o que denota, também, na importância de que se invista em melhores condições de realização do mesmo bem como em capacitação dos professores para que venham a realizar uma prática coerente às especificidades desse público (SOUZA, 2013b; FREITAS et al., 2014; ROCHA, 2014).

O estudo da teoria histórico-cultural, ressaltando conceitos como os que pontuamos, colaborou para que as docentes melhor entendessem os processos de desenvolvimento de seus alunos e, conseqüentemente, para a realização de intervenções pedagógicas que beneficiassem a aprendizagem. Em especial, o aprofundamento sobre o desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores e sua análise, a partir do uso de recursos de TA, trouxe-nos importantes indícios de que a aprendizagem é possível para todos se a todos isso for devidamente oportunizado.

REFERÊNCIAS

- BAQUERO, R. *Vygostky e a aprendizagem escolar*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.
- BRASIL. *Comitê de Ajudas Técnicas*. CAT. ATA V. 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View=%7B1D84CE0B-E1A7-49E1-A2EC-BB25DBEF54CF%7D>>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.
- CARVALHO, E. N. S. *Programas e capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – deficiência múltipla*. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2000. v.1.
- COSTAS, F. A. T. *Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais – contribuições da teoria histórico-cultural*. Santa Maria: UFSM, 2012.
- DAINÊZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação – problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2012. Projeto de qualificação. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2012.
- DELIBERATO, D. *Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação*. 2006. Disponível em: <www.entremeios.saobernardo.sp.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores*. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- FREITAS, A. P. al. O olhar do outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: imagens de educadores e colegas. *Comunicações*, Piracicaba, v.21, n.2, p.67-81, 2014.
- GARCIA, J.C.D.; PASSONI, I.R. *Tecnologia Assistiva nas escolas*. São Paulo, SP: Instituto de Tecnologia Social, 2008.
- GLAT, R. *Educação inclusiva na rede municipal de educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação).

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.20, n.50, p.3-25, 2000.

KASSAR, M.C.M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p.151-172.

NUNES, L.R.O.P.; WALTER, C.C.F.; SCHIRMER, C.R. Formação de professores e pesquisadores em educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a contribuição da comunicação alternativa. In: PASSERINO, L.M. et al. (Org.). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBE, 2013.

PELOSI, M. B. Inclusão e tecnologia assistiva. 2008. Volumes I e II, 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PLETSCH, M.D. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2005. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislações, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, v.33, p.143-156, 2009.

PLETSCH, M.D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Revista Pótesis Pedagógica*, Catalão, v.12, n.1, p.7-26, 2014a.

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

PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Santiago, v.22, n.81, 2014a. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1616/1325>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU & EDUR, 2014c.

PLETSCH, M.D.; OLIVEIRA, A.A.S. O Atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, S.G.C.; OLIVEIRA, A.A.S.; MISQUIATTI, A.R.N. (Org.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p.61-82.

ROCHA, M.G.S. Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural. 2014. 233f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROCHA, M.G.S.; PLETSCHE, M.D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v.22, n.1, p.112-125, 2015.

SMOLKA, A.L.B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, n.2, 1995.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.20, n.50, p. 26-40, 2000.

SOUZA, F.F. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 297f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2013a.

SOUZA, F.F. Políticas de educação inclusiva: reflexões sobre os impactos no desenvolvimento humano de um aluno com deficiência múltipla. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2013b. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

VIGOTSKI, L.S. *Fundamentos da defectologia* (Obras escogidas). Volume V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, 2011.

A CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES E A ELABORAÇÃO CONCEITUAL EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Roberta Pires Corrêa

Lucas Higinio de Moraes

Ao pensarmos na aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural, reportamo-nos àquilo que a pessoa com deficiência intelectual é capaz de realizar com foco nas suas possibilidades e não no seu comprometimento orgânico. Para tal, a escola tem um papel que é indiscutível no que diz respeito a como desenvolver as funções psicológicas superiores dos seus educandos, transformando os conceitos espontâneos (conhecimentos entendidos como aqueles que o sujeito traz da sua vida cotidiana) em conceitos científicos (conhecimentos formais aprendidos a partir da sistematização dos conteúdos historicamente produzidos pelo homem).

Assim sendo, o presente capítulo visa discutir sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual considerando que o papel do professor não é apenas socializar e incluir esse aluno nas classes regulares, mas escolarizá-lo, não com formas incipientes de aprendizado que consistem em memorização de conteúdos e treinos mecânicos. Afinal, entendemos a escola como espaço que oferece condições democráticas de acesso e permanência, que motive

o aluno a construir e a desenvolver-se a partir da apropriação de conceitos científicos. Dessa maneira, o trabalho docente torna-se o elo na relação de aprendizado que, por meio da mediação, investe em novas formas de construção do conhecimento.

Acreditamos que o aluno com deficiência intelectual é capaz de sair do lugar-comum e apropriar-se de habilidades de elaboração do pensamento que o levem a aquisição e a apropriação dos conceitos científicos. Assim, transformando sua trajetória tão fortemente marcada pela segregação e crença na sua incapacidade. Tomando como ponto de partida que a aprendizagem é um processo social e ocorre por meio da mediação do adulto, fazendo uso de instrumentos e signos, discutiremos a construção dos processos psicológicos superiores e a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual a partir da análise das práticas curriculares realizadas pelos professores.

A CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O ser humano constitui-se em um processo histórico-cultural, conforme descrito por Vigotski em várias de suas publicações (VIGOTSKI, 1995, 1998). Tal constituição é possível na relação do sujeito com o meio, cujos fatores externos (políticos, econômicos, sociais entre outros), entrelaçados à matriz biológica, determinam as condições de vida do ser humano.

Para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, únicos no ser humano, é necessária a interação do sujeito com o contexto que o cerca. As funções psíquicas que Vigotski denomina de funções psicológicas superiores ocorrem por meio da apropriação social acumulada historicamente. Para Vigotski (1995), as funções psicológicas superiores são aquelas em que o indivíduo tem o domínio dos meios externos da cultura e do pensamento como: a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho. Já a capacidade de memorizar, ter atenção voluntária, raciocínio lógico e, conseqüentemente, a formação de conceitos, Vigotski chamou de funções psíquicas superiores especiais.

A linguagem é fator determinante nesse processo e instrumento simbólico da representação da realidade que, por meio da palavra, transfor-

ma as funções psicológicas elementares em superiores. Para Souza (2009), as funções elementares nascem com o indivíduo e são de ordem biológica, mas as funções psicológicas superiores são desenvolvidas no convívio com o meio histórico-cultural. Essa transição das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores ocorre pela linguagem, que influencia em todo o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, a linguagem assume dupla função: comunicação e pensamento (OLIVEIRA, 1997).

Em outros termos, ao nascer, a criança será influenciada pelo meio em que vive e pelas ações dos adultos. A linguagem, nesse contexto, reflete-se em como as pessoas compreendem o mundo, sendo por meio dela que a criança se expressa e troca experiência com seus pares. Além de a linguagem permitir a comunicação, ela organiza o pensamento transformando as experiências vividas em relações lógicas-verbais, expressadas em forma de conceitos. Segundo Schroeder (2007, p. 298), “[...] uma das mais importantes ferramentas psicológicas para as elaborações conceituais são suas interações com o mundo”.

Nesse contexto, o processo educacional é fator imprescindível para a formação do educando. Evidentemente, a formação da consciência e de um indivíduo dotado de saberes parte das atividades exercidas por ele, mediada por valores culturais e sociais. E, com isso, devemos entender que jamais seremos sujeitos passivos do conhecimento. Contudo, precisamos compreender o caminho percorrido na elaboração de conceitos pelo sujeito e o papel do docente nesse processo.

A ELABORAÇÃO CONCEITUAL E O TRABALHO DOCENTE: APROXIMAÇÕES PRÁTICAS E TEÓRICAS

A elaboração de conceitos na perspectiva histórico-cultural foi apresentada por Vigotski na medida em que o autor discutiu o papel da aprendizagem como princípio norteador da elaboração conceitual, que é sempre mediada pela palavra e pelo signo, além da mediação do professor como aproximação e desenvolvimento teórico e prático. “A criança explora o real, o material, sensorial e opera intelectualmente sobre ele, orientada pela palavra em funcionamento nas interlocuções” (VIGOTSKI, 2001, p. 50).

A linguagem, segundo Vigotski, tem um papel fundamental na formação de conceitos que se inicia na infância e se concretiza na fase da adolescência. É por intermédio da palavra, instrumento psicológico, que os conceitos são formados. A construção conceitual não é um processo passivo, ou uma simples formação por associação, não é um constructo inerte, mas sim mutável, ganhando significado de acordo com o contexto histórico-cultural de que faz parte, auxiliando na resolução de problemas, relativizando e generalizando o conhecimento, no ato da comunicação e na construção do saber. Ao analisar a formação de conceitos, Vigotski (1995, p.184) afirma que “[...] o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento”.

Conforme Daniels (2003), é pela palavra via escolarização que a compreensão social se torna disponível para a compreensão individual e para a formação de conceitos. Dessa forma, torna-se evidente mostrar o papel da linguagem, pois a palavra é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a qual abrange todo o sistema de formação e elaboração conceitual. Vigotski (1995) conceitua a palavra como o elo entre o processo de desenvolvimento e os conceitos, ou seja, a palavra possui vários significados e estes não são estáticos. O significado de uma palavra será apenas o início da descoberta de vários sentidos para a criança para que, posteriormente, possa elaborar conceitualmente o pensamento.

Existem distintas formas de conceituar em função da idade dos alunos. Na infância, começa o desenvolvimento do pensamento conceitual quando a criança recorre ao concreto para conceituar um objeto aproximando suas representações e sua experiência imediata. Na fase da adolescência, o pensar conceitualmente não está mais relacionado às experiências concretas imediatas, e o indivíduo extrapola o que está posto indo além do que está aparente, ampliando a compreensão dos fenômenos que o cerca (FACCI, 2004). Quando o uso da palavra para conceituar um objeto extrapola o concreto e a experiências subjetivas transitando do conceito cotidiano para o conceito científico, o indivíduo adquire a capacidade de generalizar e abstrair, caracterizando o que Vigotski chama de verdadeiros conceitos. Assim, a formação de conceitos é um ato complexo que coloca em atividade todas as funções intelectuais básicas como: atenção

deliberada, memória lógica, abstração e capacidade de comparar e diferenciar (VIGOTSKI, 1998). Os conceitos são constructos da realidade que representam um conhecimento sobre o objeto que é construído a partir das relações sócio-históricas. Assim sendo, Vigotski identifica dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos são formados por meio da experiência do indivíduo e nas relações que estabelecem em situações informais de aprendizagem. Por terem uma relação direta com as experiências subjetivas, não recorrem tanto a uma forma de pensamento abstrato. Por outro lado, os conceitos científicos são aqueles adquiridos na escola por meio de orientação sistematizada. São generalizações de segunda ordem, uma vez que as referências não são das experiências imediatas do sujeito, mas ela é realizada por intermédio de um outro conceito (FRIEDRICH, 2012). Vale ressaltar que os conceitos cotidianos não assumem uma tomada de consciência por parte dos indivíduos, mas viabilizam a apropriação dos conceitos científicos.

Dessa maneira, a relação do sujeito com o mundo é mediada pelos sistemas simbólicos: os signos, os quais são representações internas sobre os objetos. É pela mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Os números são exemplos de signos usados na representação de quantidade assim como as partituras são signos usados para representar a música escrita. Dessa forma, quando o indivíduo toma consciência do uso dos signos na apropriação do conhecimento, podemos dizer que ele internalizou esse processo. A cada conceito internalizado pelo indivíduo há uma reestruturação dos conhecimentos que ele já se apropriou. Ferreira, ao analisar o papel dos signos, conta-nos que:

Os símbolos e os signos são criados como meios auxiliares da atividade psicológica e são chamados por Vigotski de instrumentos psicológicos. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa a utilizar estas representações mentais (símbolos e signos internos) que substituem os objetos do mundo real; gradativamente, as representações, lhe permitem lidar mentalmente com estes objetos, fazendo relações, computando, comparando, lembrando dos objetos reais, na ausência deles. A relação do homem com o mundo, mediada pelos signos, liberta-o da interação concreta com os objetos reais. Portanto, quando o homem cria os símbolos, a fala e os signos, ele aumenta o seu domínio sobre si mesmo e sobre os outros, pois desenvolve as suas funções intelectuais lembrar, comparar, contar etc. (FERREIRA, 2009, p. 5).

Para a aquisição da linguagem e a construção do pensamento pela criança, o professor precisa estar atento aos momentos e aos métodos pelo qual ele construirá a elaboração dos conceitos científicos. Como parte da construção e da elaboração de conceitos, os signos são mediadores no processo de construção do conhecimento adquiridos em sua experiência pessoal, ou seja, “[...] os signos e o uso deles dependem sempre de um contexto social e histórico” (FITCHNER, 2010, p. 16).

Assim, os signos auxiliam na formação de conceitos, que altera o modo de pensar e estar no mundo. Quando o indivíduo elabora conceitualmente, ele interpreta a realidade que o cerca, tendo uma maior compreensão do ambiente em que vive. No entanto, nos indivíduos com deficiência intelectual, esse processo, muitas vezes, apresenta atrasos ou pode dar-se de forma mais lenta, o que dificulta sua escolarização. Ao perceberem que o desenvolvimento intelectual está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, Luria e Yudovich (1985) compararam o desenvolvimento da linguagem em crianças neurotípicas com o das crianças com deficiência intelectual, enquanto as do primeiro grupo estabelecem-se por volta dos cinco anos de idade; no segundo, a fala encontra-se prejudicada devido a um atraso que apresentam, impossibilitando a sua participação na construção de novas formas de elaboração do pensamento. E são das funções de abstração e generalização conceitual que qualquer ser humano precisa para construir conhecimento, sendo exposto a atividades desafiadoras, em contextos formais e não-formais de aprendizagem, significando-as.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que põe em movimento as funções cognitivas dos indivíduos, pode ser definido por aquilo que ele pode realizar individualmente, nível de desenvolvimento potencial, e aquilo que ele pode fazer com o auxílio de um adulto ou por meio da colaboração de pares mais capazes, conferindo ao professor a função de ensinar proporcionando um processo educativo que desenvolva o potencial dos alunos (VIGOTSKI, 1998). Por intermédio do ensino sistematizado e alunos motivados é possível desenvolver além de suas limitações. A ZDP é a metodologia de trabalho da mediação do professor.

Vigotski, Luria e Leontiev (2014) alertam-nos sobre o perigo de uma pedagogia que não seja prospectiva. Em uma pesquisa realizada por

eles com crianças *mentalmente atrasadas*¹, as quais tinham dificuldade no processo de elaboração de conceitos científicos, os professores optaram por limitar o ensino desses alunos à utilização de recursos visuais, uma vez que as crianças não seriam capazes de chegar à abstração. Após muitas experiências, constatou-se que a exclusão de atividades e de recursos que levariam ao pensamento abstrato acabou por consolidar tal dificuldade nos alunos, não os levando a superação. Para Vigotski, Luria e Leontiev (2014, p. 113), “[...] a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma de pensamento abstrato, e, por isso, a tarefa da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta”.

Para a construção de formação de conceitos, torna-se necessário evidenciar, principalmente a mediação como suporte para a apropriação de conhecimentos, ou seja, também é função da escola e de seus profissionais a qualidade e os questionamentos sobre como contribuir para a consciência reflexiva do aluno, entendendo que à medida que o aluno pratica e desenvolve seus conceitos permite “[...] uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo” (CAVALCANTI, 2005, p. 196).

Se a palavra move o homem, ou seja, se a palavra dá sentido e significado à ação, evidentemente é papel do professor entender e conhecer um pouco mais sobre valores e práticas culturais as quais o aluno está imerso, desvendando como o aluno se apropria do conteúdo ensinado. Para que o aluno construa conceitos científicos, ele deve levar em consideração, mesmo que inconscientemente, todo seu arcabouço histórico-cultural, suas vivências e todo seu conhecimento que, por meio da palavra, deva obrigatoriamente ser analisado e explorado pelo docente.

Não podemos restringir o processo de aprendizagem somente à escola, porque ela com grande influência também acontece nas relações sociais. A aprendizagem acontece antes da entrada da criança no ensino formal, ou em qualquer espaço no qual a criança esteja inserida, difere-se no domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2014). É na escola que aprendemos os conceitos científicos por meio da sistematização e da organização do ensino. Assim,

¹ Optamos por deixar a terminologia usada pelo autor na obra.

as aquisições dos conceitos espontâneos adquiridos nas experiências cotidianas diferem-se dos conceitos científicos aprendidos na educação formal.

As experiências cotidianas, ou seja, a bagagem cultural que o indivíduo traz consigo antes de ingressar na escola afetam a aprendizagem, por isso torna-se importante o professor valorizar as vivências dos seus alunos para, a partir delas, partirem para a construção conceitual. A mediação do professor ou de um adulto mais experiente é fulcral neste processo que proporcionará “[...] a mudança da estrutura funcional da consciência [...] que forma o conteúdo central de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2001, p. 285).

Muitas vezes, o professor utiliza exercícios repetitivos e exaustivos que jamais contribuirão para o crescimento científico do indivíduo. Os planos de aula não costumam ser elaborados na perspectiva do plano de atendimento individualizado, dificultando o desenvolvimento de habilidades e aquisição dos conceitos, principalmente pelos deficientes intelectuais, sendo os planos ou as atividades desenvolvidas pelos docentes insuficientes para a elaboração dos conceitos científicos pelas crianças com necessidades especiais.

Ferri e Hostins (2006) abordam os principais questionamentos de muitos docentes: O que e como ensinar as crianças com histórico de deficiência intelectual a fim de construir o pensamento científico de cada aluno? Em suas pesquisas, as autoras apontam que uma das dificuldades para a construção da elaboração conceitual esteja no imaginário social, ou seja, como o deficiente intelectual é visto pelo estigma da incapacidade e enxerga a si mesmo.

Determinadas por valores e crenças historicamente construídas – permeiam as relações de ensino-aprendizagem e interferem na imagem que o aluno com necessidades especiais constrói sobre si mesmo, concorrendo para a forma como se relacionará com o conhecimento e com as situações-problema que encontrar ao longo da sua formação. (FERRI; HOSTINS, 2006, p. 8).

Para que os alunos com deficiência intelectual construam formas elaboradas de pensamento, faz-se necessário uma prática pedagógica diferenciada, que diversifique as fontes de conhecimento, que transmitam meios alternativos para explicações e compreensões que haja registro e os conteúdos

estejam o mais próximo possível da realidade dos alunos. O professor ainda deve entender que “[...] mesmo após ter passado por um longo processo de escolarização, os estudantes podem manter suas representações, formadas, em grande parte, por seus conceitos espontâneos, apesar do contato com o conhecimento científico” (SCHROEDER, 2007, p. 298).

No cenário educacional, os docentes, coordenadores, pedagogos, pesquisadores e demais profissionais da educação devem estar em constante questionamento sobre como a escola está evoluindo para a construção de conceitos científicos, pois

[...] cabe à escola o papel fundamental de promover um deslocamento do estudante, imerso nas situações cotidianas e das informações perceptuais imediatas do senso comum, para um modo de pensar distinto do pensamento cotidiano [...] para que levem seus alunos pelas vias da transformação que levarão o sujeito do pensamento abstrato ao pensamento teórico, entre o plano mental e a realidade objetiva. (OLIVEIRA, 2005, p. 72).

Em contextos gerais, o professor deve, como mediador, proporcionar instrumentos para a construção do pensamento, com o uso da palavra, proporcionando espaços inclusivos de ensino. Apontado por Schroeder (2007), o papel da mediação feita pelo professor, no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual, é “[...] importante no desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares”. Libâneo propõe que:

A característica mais destacada do trabalho de professor, do ponto de vista didático, é a mediação. O professor põe-se entre o aluno e o conhecimento para possibilitar-lhe as condições e os meios de aprendizagem. Tais condições e meios parecem poder ser centrados em ações orientadas para o desenvolvimento das funções cognitivas. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Adaptar-se às novas tecnologias, buscar novas capacitações e abrir mão de conceitos e conteúdos sem qualquer envolvimento social e cultural com o cotidiano do educando é omitir-se ao processo de ensino e aprendizagem. Sobre tal aspecto, Zulian e Freitas sinalizam que

[...] a formação do professor deve estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola - e na criação e compreensão de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. (ZULIAN; FREITAS, 2001, s/p).

A escola é um espaço social entendido como aquele que oferece ao aluno o conhecimento, de forma a aperfeiçoar o conceito vivenciado no cotidiano em conceito científico. O aprendizado para Vigotski ocorre no coletivo mediado pelo outro. Nesse processo, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele mediar a relação de aprendizagem buscando alternativas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento escolar dos educandos.

Em síntese, a partir da análise, mesmo que sucinta, de conceitos presentes na perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que este capítulo oferece reflexões que possibilitam ampliar as possibilidades nas práticas docentes no que diz respeito à garantia da escolarização de alunos com deficiência intelectual. Igualmente, reforçamos que esses alunos têm o direito de estar inseridos no processo de ensino e aprendizagem e que o professor, a partir das suas práticas, possa oferecer possibilidades reais para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n.66, p.185-207, 2005.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, I.C.N. *Piaget, Vygotsky e a contribuição da psicologia cognitiva para a educação inclusiva*. Palestra proferida no Curso de Doutorado em Educação da UERJ em 20/05/2009.

FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência intelectual. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu, ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2605--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FRIEDRICH, J. *Lev Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *O essencial da didática e o trabalho do professor – em busca de novos caminhos*. 2001. Disponível em: <<http://www.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-o-essencial-da-didatica.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

OLIVEIRA, M.K. Pensar a educação, contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v.2, n.2, p.293-318, 2007.

SOUZA, A.D.G. *Aprendizagem e comportamento fossilizado: a construção da constituição da deficiência intelectual*. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2014.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Cadernos de Educação Especial* [online], LAPEDOC, v.1, n.18, 2001. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a5.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Marcela Francis Costa Lima

Daniele Francisco de Araújo

Márcia Maria Damasceno Reis

Ser professor, hoje, tem sido uma profissão cada vez mais desafiadora, exigindo dos docentes conhecimentos e práticas mais complexas do que em outros tempos. Nessa direção, a produção de conhecimento a esse respeito tem crescido, evidenciando não apenas a ambiguidade legal quanto ao lócus da formação, como também a sua precarização frente às necessidades reais da escola pública brasileira. (PLETSCH; BRAUN, 2015, p. 1).

Tendo como foco a formação de professores, o presente capítulo faz referência às concepções e aos conhecimentos usados por eles nas práticas pedagógicas dirigidas para alunos que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE), em especial com alguma deficiência. Para tal, tomamos como base as indicações da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) que instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, cujo conteúdo, entre outras questões, trata sobre a formação necessária para o exercício no atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com

esse documento, o AEE deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais como complemento ou suplemento ao ensino comum e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2009).

A análise do referido documento dá-se em diálogo com dados de uma investigação, ainda em andamento, sobre a formação inicial e continuada de professores e os referenciais da perspectiva histórico-cultural. Em termos metodológicos, usamos a perspectiva qualitativa e, para a coleta de dados, aplicamos um questionário semiestruturado com aproximadamente 100 professores de sete redes de ensino da Baixada Fluminense e 50 graduandos do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus de Nova Iguaçu. Nossa investigação ocorreu durante a fase inicial do curso de extensão “Processos de Ensino e aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual”, iniciado em março de 2015.

A RESOLUÇÃO Nº 4 E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sobre as políticas de educação inclusiva, questionamo-nos sobre as práticas pedagógicas dirigidas para alunos com deficiência e não temos dúvidas da relação entre a formação pela qual os professores passam com as ações que desenvolvem no contexto escolar.

Segundo Pletsch e Braun (2015), existe uma série de dificuldades colocadas pelas políticas de inclusão no que diz respeito à formação de professores. Tais dificuldades relacionam-se principalmente, segundo essas autoras, com dois aspectos:

O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo se refere à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular. Ainda, segundo as autoras, a formação inadequada tem relação direta com a baixa expectativa dos professores sobre o desenvolvimento do aluno deficiente. Isto é, os problemas se evidenciam tanto na formação inicial e continuada de professores de maneira geral. (PLETSCH; BRAUN, 2015, p. 3).

Nessa direção, a Resolução n° 4 (BRASIL, 2009) aponta que cabe ao professor do AEE a responsabilidade, entre outras, de articular-se de forma colaborativa com o professor da sala de aula comum para atuar no planejamento educacional e no atendimento dos alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais. Todavia, entendemos que essa colaboração entre os professores acaba sendo prejudicada a partir do momento em que o AEE é realizado fora da instituição escolar, como, por exemplo, em outros espaços como os centros de AEE da rede pública ou filantrópica (Artigo 5°).

A Resolução também prevê que esse docente elabore o plano de atendimento educacional especializado para seus alunos e estabeleça parcerias intersetoriais, ensine e utilize recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, além de orientar pais ou responsáveis (Artigo 13°). Essas e outras atribuições dispostas na Resolução deveriam ser colocadas em prática, porém, conforme pesquisas recentes, isso não tem ocorrido. Isso porque o professor do AEE sobrecarrega-se diante das atribuições estabelecidas frente às demandas da realidade escolar. Uma das dificuldades vivenciadas pelos professores do AEE refere-se à falta de possibilidades de realizar o trabalho colaborativo tal qual como prevê a Resolução (BRAUN, 2012; PLETSCHE, 2012; PASIAN; MENDES; CIA, 2013; PLETSCHE; ROCHA, 2013; SOUZA, 2013).

No que diz respeito à formação de professores, o documento indica a formação que o habilite ao trabalho nessa área a partir da formação específica em cursos de licenciatura ou em cursos de formação continuada na área. A formação inicial pode acontecer em dois âmbitos distintos: em nível Médio, na modalidade Normal ou Magistério, e em nível Superior. Como desde 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação para licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), as habilitações específicas foram eliminadas dos cursos de Pedagogia, a possibilidade que encontramos no que diz respeito à formação inicial é a Licenciatura em Educação Especial. Entretanto, sobre a formação no curso de graduação, o país conta com apenas duas universidades públicas que possuem esses cursos, um localizado em São Paulo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e o outro na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, estes estão disponíveis em algumas uni-

versidades públicas e privadas, porém só contemplam os docentes formados em nível superior, devido à escala hierárquica de formação.

Ainda em relação à formação continuada, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criou o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial que, entre outras ações, busca ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização presenciais, semipresenciais e à distância, em parceria com instituições Públicas de Educação Superior; e o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade que enfatiza a formação de gestores por meio de seminários, apoio técnico financeiro e disponibilização de referenciais pedagógicos (PLETSCH, 2011; GARCIA, 2013). Na análise de Pletsch (2012, p. 42), esses cursos, “[...] em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes e alunos em seu cotidiano”, isso porque há uma preocupação com a formação específica aliada à pressa em certificar o maior número de professores para atuarem nesse âmbito (GARCIA, 2013).

Cabe salientar que não objetivamos sobrepor um tipo de formação ao outro; entretanto, entendemos que uma formação de qualidade tem papel fundamental na atuação docente. Nesse sentido, nossa preocupação é com o impacto dessa formação na atuação e no desenvolvimento educacional dos alunos atendidos no AEE. Nesse conjunto de ideias, consideramos essencial no exercício docente a “[...] valorização da práxis, o entrelaçamento entre teoria e prática conectado com sua visão de si mesmo e da realidade” (MARQUES; ABREU, 2011, p. 145). Ademais, acreditamos que os conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2005; 2007), sobretudo o de mediação, possam vir a contribuir para que o professor intervenha no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com propostas pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento desses alunos.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Tendo como foco a formação docente, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos com deficiências e outras condições atípicas, consideramos o conceito de mediação como central, em especial conforme postulado na abordagem histórico-cultural. Nesse contexto, podemos

afirmar que o desenvolvimento humano não se dá em um percurso solitário, pois ele depende dos modos de participação do outro, na inserção e na interação do sujeito na vida cultural, processo que acontece a partir da linguagem que possibilita a comunicação e a realização de ações conjuntas. Aqui, com base nos estudos de Vigotski (2005), assumimos que a linguagem é fundamental na inserção e na interação no meio social que são fundamentais para o desenvolvimento da criança com deficiência. De tal forma, assumindo o papel do outro no processo de desenvolvimento humano, destacamos o papel da mediação e o impacto desta no desenvolvimento da criança com alguma especificidade no desenvolvimento no espaço escolar, possibilitando formas de se perceber e participar das práticas culturais estabelecidas nesse espaço.

Sobre tal aspecto, nossos dados indicam que, de maneira geral, os docentes têm uma visão ainda fortemente centrada nas impossibilidades da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, em particular, com deficiência intelectual, apesar da crença positiva da maioria sobre as políticas de inclusão escolar. Outro dado que nos chamou muita atenção é que os professores e futuros professores têm dificuldades e/ou não conhecem o conceito de mediação pedagógica e sua aplicação na realização de suas práticas. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a imersão do sujeito com deficiência no universo cultural e simbólico da escola tem uma relação direta com a forma como suas ações são mediadas pelos outros no sistema de significação cultural e escolar. No movimento de produção de significações, faz-se necessário analisar os modos de participação do outro. A significação no espaço escolar está diretamente relacionada ao papel e à função social da instituição escolar, isto é, as formas de ensino e a apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história pelas gerações mais novas (SOUZA, 2013; CARVALHO, 2006).

Nesse sentido, defendemos que a atividade do professor busque mediar a construção de conhecimentos científicos e culturais, bem como criar formas de compensação que possibilitem aos alunos com especificidades no desenvolvimento adquirir os conceitos trabalhados em sala de aula. Essa forma de mediação caracteriza-se pela intencionalidade e pela sistematicidade e necessita de planejamento das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas que são imediatas e nem sempre intencionais (CHIOTE, 2013).

A dificuldade de compreender a linguagem e de compartilhar sentidos com a pessoa com alguma deficiência, por exemplo, pode configurar situações interativas marcadas pelo baixo investimento do outro na interação, prendendo-se na falta de retorno do sujeito e não na busca de pistas e indícios desse retorno. Em outras palavras, a concepção negativa ou focada no déficit do sujeito pode acabar impactando de forma negativa na promoção de práticas pedagógicas destinadas a esses educandos. Tal aspecto ficou evidente em várias respostas dos professores sobre as possibilidades dos seus alunos. Alguns chegaram a mencionar que eles têm problemas para aprender e que o papel da escola nesses casos é focar na socialização e na promoção de habilidades da vida cotidiana, como já identificado nos estudos de Glat e Blanco (2009).

Sobre essa realidade, buscamos os conceitos de sentido e significado que são constituídos na relação professor e aluno. O processo de convencionalização de sentidos que perpassa os gestos e as palavras da criança está inter-relacionado com a interpretação que o adulto faz deles e com o modo como o sujeito se apropria do sentido produzido na dinâmica interativa. Investir nos processos de significação é apostar que é possível compartilhar sentidos com a pessoa com deficiência, significando suas ações ao mesmo tempo que a orienta para aquilo que se espera da criança em determinadas situações. Para Smolka (1991), partindo dos estudos de Bakhtin, os sentidos não existem por si só, eles são produzidos nas enunciações concretas. As enunciações que acontecem no espaço escolar refletem o controle exercido pelo professor que, diante do lugar que ocupa, de sua voz social, orienta as ações das crianças. Contudo, essa voz constitui-se e modifica-se no movimento de interlocução; o modo de falar e agir do professor é perpassado pelas falas de seus alunos e pela imagem que faz deles. Isto é, na mediação pedagógica durante o contato cotidiano, a imagem do sujeito com deficiência produzida no discurso social macro, de quem não aprende, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como todo e qualquer sujeito (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente e academicamente de forma singular e única (PLETSCH, 2014).

Em outras palavras, a partir de Carvalho (2006), entendemos que o processo de aprendizagem se dá nas condições concretas de vida dos sujeitos, partilhado nas relações de ensino. Assim, consideramos que, na me-

dição pedagógica, o modo como o professor conduz o processo, mediando a participação da criança com necessidades educacionais especiais, pode favorecer ou restringir as aprendizagens, o que conseqüentemente impulsiona ou limita o desenvolvimento dessa criança. Outro ponto importante no processo de interação professor-aluno é que as formas de interação, em uma perspectiva histórico-cultural, não podem ser desvinculadas da dimensão afetiva que suscita o pensamento e a ação deles, inserindo-os no universo dos desejos, das necessidades e das vontades (CHIOTE, 2013).

Nessa direção, para Vigotski (2005), não há como separar os pensamentos e as ações dos sujeitos da base afetivo-volitiva que os move. Portanto, as ações do professor, no processo de mediação pedagógica com a pessoa com alguma deficiência, são movidas por interesses, necessidades, desejos e motivações pessoais que envolvem situações concretas de vida e relação. “[...] uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 2005, p. 187).

De acordo com Oliveira (2005), o afeto constitui os processos interativos. Ou seja, as relações estabelecidas em sala de aula são perpassadas pelo afeto. Em outros termos, as interações que acontecem na escola, assim como as demais interações sociais, são permeadas por práticas discursivas que, movidas e atravessadas pelo afeto, circulam no espaço escolar e constituem os modos de interação com/da criança com deficiência. Em síntese, a mediação pedagógica deve orientar-se para trabalhar junto ao aluno considerando a zona de desenvolvimento proximal, isto é, orientar-se para o futuro, investindo em aprendizagens que, embora não estejam consolidadas, estão em processo de apropriação. O investimento pedagógico deve ser nas potencialidades e nas possibilidades do sujeito em interagir e constituir-se como ser social, membro de uma determinada cultura, portanto com o direito de acesso ao patrimônio cultural produzido no âmbito dessa cultura (CHIOTE, 2013). Ainda, sobre tal aspecto, compartilhamos do pensamento de Anache que diz:

É necessário considerar que o curso de desenvolvimento desse sujeito passa pela colaboração, pela ajuda social de outra pessoa, que inicialmente é a sua razão, sua vontade, sua atividade. Essa tese coincide plenamente com o curso normal do desenvolvimento da criança (ANACHE, 2008, p. 52 apud CHIOTE, 2013, p. 49).

Cientes de que as relações não são sempre harmônicas, os encontros nem sempre são potencializadores, e de que, na dinâmica das relações, existem tensões, conflitos e resistências por parte dos que estão em interação - no nosso caso, professor, sujeito com deficiência e ou outras condições específicas do desenvolvimento e seus pares -, consideramos que, pela linguagem, no modo como orientam e regulam as atividades da criança, professor e demais crianças podem (ou não) favorecer que a criança realize as atividades de forma mais consciente e autorregulada, a partir das apropriações culturais na/pela significação. É nesse contexto que, na perspectiva teórica aqui adotada, a linguagem e o outro ocupam um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação, pois é na palavra do outro, no modo como ela é enunciada e interpretada, a partir de uma rede de significações, que os sentidos são produzidos na atividade da criança regulando culturalmente sua ação (SMOLKA, 1991; GÓES, 2002).

Tomando essa perspectiva como possibilidade de intervenção e transformação das práticas pedagógicas oferecidas para o público-alvo da Educação Especial, em especial, com deficiência, entendemos que as ações do curso em extensão no formato da pesquisa-ação podem contribuir, sobremaneira, para a atuação dos docentes e discentes (futuros professores) de modo a aplicar dialogicamente suas vivências e saberes práticos com os conhecimentos abordados no curso. Igualmente, entendemos que, em função do questionário ter sido aplicado no início do curso, as concepções sobre as possibilidades das pessoas com deficiência devem sofrer mudanças. Vamos ver o que acontece até o final do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões abordadas ao longo deste capítulo, consideramos que investir na formação de professores para a atuação no AEE é fundamental, pois apesar dos avanços legais sobre a inclusão escolar e o suporte especializado, as práticas desenvolvidas por esse profissional nem sempre são claras no contexto escolar.

A esse respeito, a perspectiva histórico-cultural, a qual postula que o desenvolvimento humano depende da inserção e da interação cultural, da participação em sociedade mediada pela linguagem, por objetos e, princi-

palmente, por outras pessoas, nesse caso o professor, oferece-nos elementos para pensarmos em uma prática pedagógica que atenda às especificidades dos sujeitos a partir das demandas colocadas pelo contexto social. Em outros termos, entendemos que a construção de conhecimentos na escola passa pela mediação pedagógica do professor, que deve conduzir o processo de ensino sem restrições para a aprendizagem e, assim, fortalecer a autonomia do aluno. Este, por sua vez, deve encontrar um ambiente propício para significação e (re) significação de seus conhecimentos, a fim de que, a partir de suas experiências concretas em conjunto com os elementos mediados pelo docente, possa alcançar e apropriar-se de conhecimentos abstratos e científicos e, conseqüentemente, desenvolver-se. Mais do que mediar o professor precisa encontrar maneiras de compensação, isto é, maneiras alternativas para que aluno se desenvolva mesmo com suas especificidades.

Em síntese, o professor é aquele que deve considerar o processo de desenvolvimento do educando e não, por si só, o produto ou resultado final. É no diálogo que se constituirão as relações afetivas entre docente e discente, em uma perspectiva de pensar-se as possibilidades e as potencialidades desse aluno para além do “defeito” orgânico. Esperamos que, ao final do curso de extensão, tenhamos novas reflexões sobre esses e outros aspectos que envolvem a atuação de professores no AEE.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n.92, p.11.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p.17.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- CHIOTE, F.A.B. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.
- GARCIA, R.M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.18, n.52, p.101-119, 2013.

- GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p.15-35. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v.6).
- GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.
- MARQUES, V.; ABREU, J. A. Formação crítica e consciente de professores: um passo imprescindível na educação inclusiva. In: MORAES, M.A.; OLIVEIRA, O.C. (Org.). *Tecnologias, linguagens e educação: buscando diálogos, partilhando experiências*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- OLIVEIRA, I. M. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. *Revista da Faced-UFBA*, Salvador, n.9, p.189-202, 2005.
- PAISAN, M.S.; MENDES, E.G.; CIA, F. O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. *Revista Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo, v.12, n.17, p.18-27, 2013.
- PLETSCH, M.D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.12, n.24, p.39-55, 2011.
- PLETSCH, M.D. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado na Baixada Fluminense. *Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRJ*, Seropédica, v.34, n.12, p.31-48, 2012.
- PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Santiago, v.22, n.81, 2014. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1616/1325>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- PLETSCH, M.D.; BRAUN, P. *Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área de educação especial*. Nova Iguaçu, 2015. No prelo.
- PLETSCH, M.D.; ROCHA, M.G.S. O atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com múltiplas deficiências frente às políticas de inclusão escolar: um estudo sobre as práticas pedagógicas. *Revista Aleph – Pulsões e questões contemporâneas*, v.8, n.20, p.226-240, 2013.
- SMOLKA, A.L.B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.24, p.60-75, 1991.
- SOUZA, F. F. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Instituição escolar*. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2013.
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA PROPOSTA PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU

Érica Costa Vliese Zichtl Campos

Se diversidade humana é a dimensão sustentadora da educação inclusiva, a organização dos serviços e recursos deveria se concretizar em diferentes formas, ser diversa também, de acordo com as demandas de cada aluno, situação de ensino (PRIETO, 2009, p. 54).

A discussão sobre como deve ser a escolarização de alunos com deficiência intelectual não é um tema novo. Contudo, atualmente, tentamos pensar no assunto como uma possibilidade de fato e não como algo que deva ser encoberto e marginalizado. Significa uma mudança de postura frente à ordem social vigente, contemplando as diferenças e as diversidades como um ponto de reflexão sobre a questão da escola e do desempenho de seus papéis e de suas funções, democratizando e ressignificando práticas pedagógicas segregadoras e excludentes.

A escola pública brasileira foi (e em grande medida continua) enfrentando problemas com o fracasso e com a evasão escolar. Alunos com histórias de insucesso, de exclusão social e, por vezes, educacional, ainda são rotulados por não se adequarem e/ou não corresponderem ao que é preconizado historicamente por suas práticas. É nesse contexto que nos propomos a refletir sobre a escolarização e a inclusão de alunos com deficiência intelectual². Para tal, usaremos dados de uma pesquisa, em andamen-

² Neste capítulo, optamos pelo uso do termo deficiência intelectual por ser indicado em documentos internacionais que balizam estudos nessa área (AAIDD, 2011), assim como em diretrizes nacionais.

to, sobre a relação entre o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas para esses alunos. Ênfase será dada à proposta do planejamento educacional individualizado (PEI), entendendo-o como uma forma de organizar e de planejar o ensino levando em consideração a diversidade no contexto de sala de aula.

A diferenciação no planejamento, apontada no PEI como uma de suas características, enfatiza a garantia da efetivação do processo de escolarização e de desenvolvimento desses educandos, pois acreditamos, assim como André (1999), que:

[...] diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores. (ANDRÉ, 1999, p.22).

Vale destacar que a proposta do PEI em consonância com o disposto em diferentes documentos sobre a efetivação da inclusão, especialmente nas disposições da Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009), em seu artigo 9º ou 13, é uma ferramenta que pode auxiliar na efetivação do trabalho em colaboração entre professores do ensino regular e do AEE. Nesse sentido, é necessário que tais estratégias estejam pautadas em um diálogo crítico entre o currículo e as práticas pedagógicas ofertadas aos alunos com deficiência intelectual, além da confirmação da participação efetiva de todos os envolvidos no processo de sua escolarização. Assim, propostas dessa natureza: “[...] precisam levar em conta as necessidades globais dos alunos, explicar como suas necessidades especiais serão atendidas, identificar os objetivos dos planos e explicar como o resultado será avaliado” (PACHECO, 2007, p.99).

Sobre a individualização e a diferenciação, ressaltamos que estas devem partir de ações contextualizadas que levem em consideração as propostas educacionais para todos os alunos, buscando alternativas para aqueles que necessitam de alguma necessidade em seu aprender. Dessa forma, o PEI pode ser considerado como um:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização

já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito. (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 84).

Para auxiliar a elaboração e a aplicação do PEI, alguns componentes precisam ser levados em consideração, conforme indicado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Componentes básicos do PEI

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.
Avaliação e procedimentos pedagógicos	Critérios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir do seu desenvolvimento.
Composição da equipe	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles pudessem participar, em alguma medida, da elaboração do PEI; bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Pletsch e Glat (2013).

A partir dessas premissas, apresentamos, a seguir, nosso campo de investigação e os resultados preliminares da pesquisa em andamento.

O CAMPO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NOVA IGUAÇU

Nova Iguaçu é um município pertencente à região da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, distante aproximadamente 30 km da capital.

Dados do IBGE¹ apresentam o Município com uma área de 523,888 km² e população de aproximadamente 801.746 habitantes. Foi considerada como a quarta cidade mais populosa do Rio de Janeiro e a 19^a no quadro nacional.

Sobre sua realidade educacional, a Rede Municipal de Ensino atende a aproximadamente 63.560 alunos, contando com 128 instituições escolares, sendo estas distribuídas em 112 escolas de Ensino Fundamental e 16 creches, mais conhecidas como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

A Educação Especial foi instituída no Município em 2003, com a criação de um setor específico na Secretaria Municipal de Educação para tratar de assuntos relacionados ao atendimento educacional e à inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede comum de ensino. A estrutura oferecida para a escolarização desses alunos conta com as seguintes modalidades de atendimento: classes especiais, classe hospitalar, salas de recursos multifuncionais, professores itinerantes e núcleos de apoio à inclusão. Ainda, nesse sentido, cabe ressaltar que das 128 unidades escolares, aproximadamente 33% contam com o atendimento realizado em salas de recursos multifuncionais com aproximadamente 667 alunos na rede comum².

No caso de nossa pesquisa, focamos em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola de Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, estamos empregando procedimentos como a observação participante (registro em diário de campo), análise documental (registros fornecidos pela escola e documentos oficiais federais e locais), e entrevistas semiestruturadas com uma professora que atua no atendimento educacional especializado e uma professora que atua em classe regular. Ressaltamos que todas as atividades desenvolvidas nesta pesquisa foram devidamente autorizadas pela unidade escolar, assim como pela gestora responsável pelas ações da Educação Especial no Municipal. Dessa forma, seguindo os procedimentos éticos em pesquisas na área de humanidades.

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados provenientes: Censo de 2010-IBGE Cidades. Essas informações encontram-se disponíveis em www.ibge.gov.br.

² Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Ni- Departamento de Educação Inclusiva.

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

A caracterização dos sujeitos é de suma importância para que possamos compreender a realidade sobre quem estamos falando, já que este é um dos pontos a serem analisados na elaboração do PEI. Destacamos aqui seu caráter coletivo e colaborativo, visando a inclusão e o desenvolvimento educacional de alunos com deficiência intelectual.

São sujeitos desta pesquisa: a professora de AEE da sala de recursos multifuncionais, a professora de classe regular do 3º ano do ciclo fundamental e três alunos com deficiência intelectual, com idades entre 9 e 13 anos³, inseridos em uma mesma sala de aula, com 35 alunos, do 3º ano do Ensino Fundamental. Apresentaremos nos quadros a seguir uma breve descrição dos sujeitos participantes.

Quadro 2 - Caracterização dos alunos participantes

Aluno*	Idade	Apoio Educacional Especializado	Descrição dos Alunos
Karen	9	Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	Aluna com Distímia**. Segundo a professora, a aluna apresentou comportamento agressivo no primeiro semestre e não podia ser contrariada, pois reagia com atitudes agressivas e “descontroladas”. Permanecia a maior parte do tempo sozinha, fora da sala, não realizando qualquer tipo de atividade. No início do ano, a aluna chegou a recusar-se a entrar em sala porque não tinha uma mochila nova como seus colegas. Não é alfabetizada, mas contextualiza o conteúdo trabalhado a fatos da vida diária. A professora aponta no relatório que a aluna não consegue “guardar” o que foi trabalhado, principalmente os conteúdos do currículo tradicional. Não copia do quadro e seus desenhos são de difícil compreensão. No segundo semestre, começou a participar de algumas atividades, principalmente as que envolviam música e histórias.
Caio	10	SRM	Não é alfabetizado, mas apresenta ótimo relacionamento com professores e colegas.
Ana	13	SRM	Aluna com mutismo seletivo***. Não alfabetizada, apenas copia os exercícios, sem autonomia para resolvê-los. Não fala com ninguém na escola. Comunica-se por meio de sorrisos. Segundo a professora, a aluna não pede nem para ir ao banheiro. Este ano está mais participativa nas brincadeiras e dançou na festa Junina.

* Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

** Distímia ou Transtorno Distímico é uma forma crônica de depressão, cuja gravidade costuma ser menor do que a Depressão Maior. Pode apresentar inquietação, ansiedade e sintomas neurovegetativos, como, por exemplo, queixas digestivas, cardiocirculatórias, musculares, dor de cabeça. Outros sintomas que chamam a atenção é a tendência à irritabilidade, a ironias, a crises de raiva e excesso de críticas. Informação disponível em: <<http://cid10.bancodesaude.com.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

Transtorno caracterizado por uma recusa, ligada a fatores emocionais, de falar em situações determinadas. O transtorno se acompanha habitualmente de uma acentuação nítida de certos traços de personalidade, como, por exemplo, ansiedade social, retraimento, sensibilidade social ou oposição social. Informação disponível em: <<http://cid10.bancodesaude.com.br/>>. Acessado em: 19 jul. 2014.

Fonte: elaboração própria.

³ Não será nosso objetivo durante esta pesquisa tratar sobre a defasagem escolar dos alunos.

Quadro 3 - Caracterização das professoras participantes

Professoras	Idade	Local de atuação	Formação profissional
Vera	28	SRM	Pedagoga com especialização em psicopedagogia. Trabalha no AEE desde 2010. Muito dedicada, mas ainda apresenta dificuldades em seu planejamento, assim como não o faz em colaboração com a professora do ensino regular. Participa das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, mas acha que não é o bastante para atender às questões sobre seus alunos.
Léa	45	3º ano do Ensino Fundamental	Pedagoga. Sua turma é composta por 35 alunos. Destes, três são atendidos na SRM da escola. A professora relata não realizar planejamento para esses alunos e que as atividades que lhes são oferecidas ela “pega” com a professora do 1º ano do ciclo de alfabetização, por não acompanharem o restante da turma. Em sua maioria, são atividades para cobrir, recortar e pintar. Ela alega não ter tempo e não ter estudado para isso (atender alunos com deficiência), além de afirmar que já fez de tudo e eles não aprendem. Ao terminarem as atividades, ficam brincando, andando pela sala ou fora dela, sob os cuidados de funcionários da limpeza.

Fonte: elaboração própria.

A seguir apresentaremos as análises iniciais de nosso estudo.

RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

A ideia de um planejamento educacional individualizado para os alunos com deficiência intelectual foi bem aceita pelos professores participantes da pesquisa, que demonstraram interesse e a perceberam como estratégia positiva diante da escolarização desses sujeitos. Todavia, os docentes também revelaram alguns questionamentos e dúvidas, principalmente em lidar com a prática pedagógica e o currículo escolar para esses alunos. Os dados indicam, também, fragilidade no que diz respeito à efetivação dos processos de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, percebemos, no decorrer de algumas visitas e entrevistas iniciais, que Karen, Ana e Caio apresentavam bastante dificuldade em participar das mesmas atividades destinadas aos demais alunos da classe, além de demonstrarem comportamento de vergonha e recusa para realizar aquelas de cunho mais infantil e “diferentes” que lhes eram oferecidas, ficando, a maior parte do tempo, isolados. Ficou evidente, tam-

bém, a complexidade para garantir de fato o trabalho colaborativo entre os professores de AEE e de classe regular para a implementação do PEI, demonstrado não apenas pelo despreparo e desconhecimento dos docentes de como realizar um planejamento individualizado, mas também pela falta de garantia de um período para a realização desse planejamento, além de salas de aula com número elevado de alunos, agravado pela dificuldade em assumirem uma nova postura pedagógica frente à diversidade. Uma das falas que coligimos a seguir evidencia tal aspecto:

[...] vou ter que mudar todo um trabalho que já faço há muitos anos. Quando fiz minha graduação não tive nenhuma matéria que falasse sobre Educação Especial e hoje tenho que me virar do jeito que dá. Tenho medo de não conseguir ajudar esses alunos especiais. E o que eu faço com o resto da turma? Não dá para fazer mais de um planejamento. Mas o que eu posso eu faço. Pego folhinhas com minha colega para eles não ficarem à toa, mas também, eles rabiscam tudo, amassam, não entendem nada. (Entrevista com professora de classe regular, realizada em abril de 2014).

Destacamos que essas concepções são fortemente marcadas pela incredulidade da possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual para os quais, ainda hoje, são oferecidos currículos minimizados, atividades sem significação e objetivo. Ademais, em grande medida, o laudo clínico continua sendo usado como parâmetro para pensar práticas educacionais. A esse respeito, Pires (2000) traz contribuições que nos auxiliam a refletir:

[...] não basta inscrevê-los numa escola e fazerem parte da lista de alunos de uma classe. Como processo participativo, com diferentes agentes em interação, ela só acontece quando é operada pelo próprio sujeito, pois a inclusão não pode ser fruto de imposições aleatórias, mas um processo que o indivíduo concretiza em si mesmo, na interação e na convivência com os outros. Daí a importância e a necessidade do sujeito com necessidades especiais acreditar na possibilidade de construir uma autoimagem positiva, descobrindo-se como valor, cheio de potencialidades e dinamismo. (PIRES, 2000, p. 55).

Além de todas as dificuldades descritas, a pesquisa também revelou, como verificado no estudo de Pletsch (2014), uma visão equivocada

que se tem do professor de AEE, que ainda é confundido como aquele que proporcionará o reforço escolar, deixando de constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, de construção e de produção de conhecimentos.

Durante a entrevista, a professora de AEE enfatizou a falta e a necessidade da realização de um trabalho em colaboração com a professora de classe regular para auxiliar no processo de escolarização desses alunos. Vejamos o que ela relata:

[...] os alunos frequentam a sala de recursos duas vezes por semana, num período de cinquenta minutos cada. Fica muito difícil dar conta de tudo sozinha. Nós não temos um tempo reservado para planejarmos em conjunto com os outros professores. Só falamos sobre eles nos conselhos de classe ou quando algum aluno falta e eu vou até a sala do professor de classe regular. (Entrevista com a professora do AEE, realizada em abril de 2014).

Ainda, nesse sentido, podemos refletir que a escola deve fazer o diferencial, promovendo a integração entre os setores e não fomentando o isolamento e a separação dos serviços, ressaltando questões referentes ao planejamento e ao acesso curricular por esses alunos.

A falta de conhecimento dos docentes para atuar frente às demandas colocadas pela política de inclusão escolar também foi verificada nos relatos das entrevistadas. Tal aspecto aparece em inúmeros outros estudos envolvendo a escolarização de pessoas com deficiência intelectual (SANTOS, 2006; PLETSCH, 2010, 2014; GLAT; PLETSCH, 2011; MENDES, 2011; BRAUN, 2012; SOUZA, 2013).

Outro dado diz respeito à falta de flexibilização curricular nas práticas pedagógicas oferecidas aos alunos-alvo da pesquisa. Em grande medida, as práticas valorizam atividades voltadas às habilidades sociais e aos cuidados pessoais em detrimento de atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades presentes na aprendizagem de conceitos científicos.

Percebemos também que, quando diferentes e novas práticas foram introduzidas no cotidiano dos alunos, por meio da elaboração do PEI com metas e objetivos determinados, contextualizados ao planejamento

escolar e com as propostas curriculares, os resultados referentes às possibilidades de desenvolvimento e de apropriação dos conteúdos escolares ficaram mais evidenciados. Nesse sentido, a pesquisa tem revelado que a proposta do PEI planejada e aplicada de forma colaborativa entre o professor de classe regular e pelo professor de sala de recursos tem beneficiado o desenvolvimento de Karen, Caio e Ana.

Por fim, a partir dos dados analisados até o momento, podemos inferir que o PEI elaborado e articulado com as ações realizadas no âmbito do AEE pode ser um dos caminhos que possa favorecer os processos educacionais dirigidos para alunos com deficiência intelectual. Além disso, vislumbramos que as contribuições do PEI podem colaborar para uma reflexão sobre o currículo escolar, ainda fortemente marcado pela falta de flexibilidade em diálogo com as demandas das diversidades presentes no contexto escolar.

Em outros termos, a pesquisa tem verificado que, a partir da proposta do PEI, as práticas pedagógicas têm favorecido a interação e a participação de Karen, Caio e Ana na vida escolar. Igualmente, tem possibilitado a esses alunos experimentar novas práticas em sua rotina escolar, o que contribuiu para que se reconhecessem como sujeitos capazes de aprender.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11. Edición. Traducción Miguel Ángel V. Alonso. Madrid: Editorial Alianza S.A., 2011.
- ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel. *Palestra proferida na FAETEC*. Dezembro de 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MENDES, E.G. A Formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e educação especial - formação em foco*. Porto Alegre: Mediação. 2011.p.131-146.

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

PIRES, G.N.L. *A criança e seu desenvolvimento emocional*. Natal: SESC/RN, 2000. (Texto do Seminário Conhecendo a Criança, Conhecendo a Escola).

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

PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Santiago, v.22, n.81, 2014. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1616/1325>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M.D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v.1. p.17-32.

PRIETO, R.G. Trajetórias da política nacional de educação especial: focalizando o plano de desenvolvimento da educação – PDE. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p.35-58.

SANTOS, R.A. Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 2006. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, F.F. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Instituição escolar*. 2013. 297f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2013.

A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELFORD ROXO/RJ

Leila Lopes de Avila

Aline Hygino Carvalho Monteiro

Ana Lúcia da Conceição Silva

A proposta de educação inclusiva tem tido no cenário educacional brasileiro um espaço de destaque, pois os sistemas de ensino, além do dever de garantirem o acesso, estão vivenciando o desafio de buscar abordagens pedagógicas para oportunizar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e outras condições atípicas de desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCH, 2014a).

Historicamente, o trabalho educativo direcionado às pessoas com deficiência teve influência dos modelos médico e assistencialista e foi marcado, por muito tempo, pela ausência de um olhar pedagógico no processo educacional (MAZZOTTA, 1987, 2005; JANNUZZI, 1992, 1997, 2006; PESSOTTI, 2012). Antes de 1970, os planejamentos na área educacional, baseados no modelo médico, eram direcionados aos alunos com deficiência, tendo como foco a deficiência priorizando os impedimentos do sujeito e não as suas possibilidades.

Somente nos anos de 1970 e de 1980, o foco da intervenção educacional passou a ser no indivíduo, sobretudo, com o advento da normalização, da integração e, posteriormente, da inclusão escolar e social. Tal in-

tervenção, centrada na pessoa, “[...] assumiu como objetivo as experiências e situações de vida e passou a focar o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas relações pessoais e de sua vida em comunidade” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 35).

Ao tratarmos de práticas educacionais centradas nas pessoas, é necessário o entendimento do conceito de *individualização* no ensino, que, segundo Marin e Braun (2013, p. 55), é definido como “[...] adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno”. Contudo, as autoras destacam que, embora algumas estratégias possam ser planejadas na direção de uma necessidade individual, podem beneficiar a aprendizagem de um grupo e até de uma turma inteira, não particularizando as atividades pedagógicas, mas garantindo a participação de todos os alunos, independentemente de haver um aluno com deficiência. Assim:

[...] individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

Nesse sentido, uma proposta pedagógica interessante é a do planejamento educacional individualizado (PEI), como prática curricular, não desvinculada das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente, que envolve as práticas e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, todo processo de construção de uma proposta curricular deve estar articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, seus planejamentos, suas avaliações, suas metodologias, suas estratégias de ensino. Dessa forma, a proposta do PEI alinhado ao PPP “[...] não é uma proposta elaborada de forma isolada, sem conexão com os objetivos e o currículo da instituição. Pelo contrário, ele é uma proposta de intervenção específica e individualizada pensada a partir do contexto em que o sujeito está inserido” (PLETSCH, 2014b). A esse respeito, Glat e Pletsch comentam:

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e currículo (englobando não só conteúdo programático, mas também planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou socioculturais. (GLAT; PLETSCHE, 2012, p.33).

Como uma estratégia pedagógica, entendemos que o PEI é uma possibilidade para trabalhar com a diversidade do alunado presente atualmente em nossas escolas. O PEI consiste em uma estratégia para favorecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é elaborar e implementar programas individualizados de desenvolvimento escolar sem desconsiderar os objetivos gerais da turma. Dessa forma, auxiliando os docentes na elaboração e no planejamento de estratégias pedagógicas em três dimensões: faixa etária, nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno. Isto é, é uma proposta formulada em equipe, com a participação preferencialmente da família e, quando possível, do próprio aluno. As ações planejadas e propostas devem estar vinculadas ao currículo formal (TANNÚS-VALADÃO, 2010; BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2012; PLETSCHE; GLAT, 2013; MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013; MARIN; BRAUN, 2013).

Em termos legais, a ideia de um planejamento individualizado é tratada em dois documentos do Ministério da Educação (MEC): a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4 que estabelece as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Nessa última, a ideia do PEI fica presente na proposta do que o documento denomina de plano de AEE.

Em outros termos, entendemos que é indispensável uma ação colaborativa entre os diferentes sujeitos que fazem parte do convívio do aluno na construção do PEI. Além dos professores do AEE e do ensino regular, os familiares, os profissionais da saúde, dentre outros profissionais, são importantes no processo de elaboração, de aplicação e de reavaliação do PEI.

O caminho para esse tão sonhado trabalho colaborativo é árduo. Muitas vezes, há dificuldades quanto à organização dos horários para otimizar os encontros dos múltiplos sujeitos envolvidos no processo. Além da dificuldade em fazer com que todos os integrantes da equipe da escola, demais profissionais e, até mesmo, a família enxerguem como é importante esse trabalho e atribuam a ele a credibilidade merecida.

METODOLOGIA

Partindo desses pressupostos, neste capítulo, propusemo-nos a apresentar o processo inicial de construção do PEI de um aluno com deficiência intelectual de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo/RJ. Para tal, adotamos como pressupostos metodológicos de nossa análise os princípios da pesquisa documental e da pesquisa-ação, com bases qualitativas. Utilizamos como procedimentos técnicos a análise de documentos oficiais, institucionais e legislação específica, assim como registros do diário de campo realizados na sala de Alex¹ a partir de observações desenvolvidas no ano letivo de 2014. Nosso referencial teórico teve como princípio a perspectiva histórico-cultural, de acordo com as fundamentações de Lev Semionovitch Vigotski (1995, 2005, 2007), o qual defende que, por meio das relações sociais, ocorre o desenvolvimento humano.

O campo de pesquisa foi uma escola do Ensino Fundamental de Belford Roxo, Município pertencente à Baixada Fluminense, que compõe a região metropolitana do Rio de Janeiro e é formada por 13 municípios que apresentam características comuns em diferentes áreas, conforme Pletsch nos esclarece:

A Baixada Fluminense possui uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e é composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. Outro aspecto importante que merece ser enfatizado refere-se à sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana. (PLETSCH, 2012, p.34).

¹ Nome fictício.

O município de Belford Roxo é o sexto mais populoso do estado do Rio de Janeiro, contando com forte contingente populacional e grandes carências na saúde, na educação, na infraestrutura urbana e problemas relacionados às questões socioeconômicas, além do impacto na segurança pública, com altos índices de violência (MONTEIRO; PLETSCHE, 2014).

Localizado às margens da rodovia Presidente Dutra (BR-116), o município é considerado como uma “cidade-dormitório”. Servido pela malha ferroviária suburbana da capital e por muitas linhas de ônibus que ligam o centro da metrópole aos bairros populares, grande parte de sua população de trabalhadores exerce suas atividades laborais na capital. A base econômica do município está centrada no comércio local e na indústria química e metalúrgica (MONTEIRO; PLETSCHE, 2014).

De acordo com dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (ATLAS..., 2013), que se baseia em pesquisa que permite comparar os municípios pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Belford Roxo encontra-se na faixa média, com 0,684 de índice de IDHM, considerando indicadores de longevidade (saúde), renda e educação em uma escala de 0 a 1, na qual 1 é o nível máximo de desenvolvimento do município. A seguir, segue tabela com os índices por cada dimensão avaliada.

Tabela 1 - Dimensões e índices do IDHM de Belford Roxo/RJ

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Belford Roxo - RJ			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,288	0,417	0,598
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	30,63	37,74	54,90
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	45,10	72,83	89,67
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	33,36	51,97	80,03
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	21,93	32,36	47,96
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	11,41	18,25	32,06
IDHM Longevidade	0,630	0,717	0,808
Esperança de vida ao nascer (em anos)	62,82	67,99	73,50
IDHM Renda	0,566	0,620	0,662
Renda per capita (em R\$)	271,63	378,74	491,51

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano (2013).

A dimensão que mais contribui para o IDHM de Belford Roxo é *Longevidade* (0,808), seguida de *Renda* (0,662) e, com o índice mais baixo, de *Educação* (0,598). No entanto, esse é o índice que mais cresceu em termos absolutos (com crescimento de 0,181).

Conforme os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Município de Belford Roxo conta com 1.256 alunos matriculados na educação especial nos diversos segmentos, modalidades e redes de ensino, compreendidos como os alunos de escolas especiais, classes especiais, assim como os alunos incluídos em salas de classes comuns. A seguir, na Tabela 1, dados do município, obtidos pelo principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica.

Tabela 1 - Censo Escolar do município Belford Roxo 2014

Município	Dependência	Matricula Inicial																	
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ¹	Médio ¹	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1, 2}	EJA Mé ^{1, 2}
BELFORD ROXO	Estadual	0	0	39	12828	14090	378	0	1422	552	1457	0	0	0	81	60	0	0	2
	Municipal	1030	3435	22060	8717	0	0	4907	0	311	0	4	29	826	111	0	0	45	0
	Privada	814	4379	13153	7043	1394	565	70	460	28	32	2	17	62	13	1	2	0	1
	Total	1844	7814	35252	28588	15484	943	4977	1882	891	1489	6	46	888	205	61	2	45	3

¹ Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério
² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Fonte: Brasil (2015).

Os dados revelam que 1,25% dos 100.420 alunos matriculados no município estão na Educação Especial. Considerando somente as escolas municipais, ele conta com 1.015 dos 41.475, representando 2,45% dos alunos matriculados em escolas municipais.

A Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo contempla diferentes formas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. São elas: uma escola especializada em Educação Especial; profis-

sional itinerante, especializado em Educação Especial; salas de recursos e multifuncionais; profissional mediador da inclusão, escolhido pela escola e responsável pelo vínculo entre a Coordenação de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo com as instituições de ensino. Em uma perspectiva inclusiva e em acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o Município procura atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns (MONTEIRO; PLETSCH, 2014).

Com base nos dados do Censo Escolar 2011, Monteiro e Pletsch (2014) verificaram que aproximadamente 70% dos alunos matriculados na rede municipal de ensino do município foram classificados com deficiência intelectual, sendo este o foco do presente estudo. Em outras oito condições foram classificadas as demais necessidades especiais: 8,7% com deficiência física, 7,6% com transtornos globais de desenvolvimento ou “condutas típicas” (Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e Autismo Infantil), 3% com deficiências múltiplas e 13,8% com necessidades de ordem sensorial (baixa visão, cegueira, deficiência auditiva e surdez).

É nesse contexto que se localiza a escola (denominada neste capítulo de Escola A) participante da pesquisa. Ela foi escolhida por ter sido a primeira escola a construir colaborativamente a proposta do PEI no Município. Localizada em uma área urbana do município, sua fundação foi em novembro de 1957.

De acordo com dados fornecidos pela escola, em 2014, foram matriculados 405 alunos, distribuídos em três turnos diurnos (BELFORD ROXO, 2014a). O bairro onde está localizada a escola apresenta problemas de infraestrutura, como saneamento, habitação, entre outros. A estrutura física da escola carece de adequações físicas e estruturais, inclusive de acessibilidade arquitetônica e de comunicação para os alunos com deficiência.

A referida escola, mesmo apresentando dificuldades na sua estrutura física, é composta por uma equipe de profissionais que faz a diferença no trabalho educacional que lá é desenvolvido. Por exemplo, essa foi a primeira escola no município a iniciar o trabalho de inclusão escolar, após convite da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), acolhendo alguns alunos da Escola Especial pertencente à rede. Nos anos de 1997 e 1998,

ela passou por um redirecionamento pedagógico em sua estrutura como também pelo início da implantação das primeiras salas de recursos no município, hoje Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSTRUINDO O PEI DO ALUNO ALEX

De acordo com as anotações do diário de campo, no ano de 2014, foi matriculado o primeiro aluno com Síndrome de Down no 1º ano da primeira fase do Ensino Fundamental, deflagrando um processo de adequação em todos os aspectos: estruturais, pedagógicos, curriculares, administrativos e avaliativos, para oportunizar a inserção do aluno nas práticas cotidianas escolares. Dentre os quais, destacamos a necessidade de alocar a turma em uma sala de aula com refrigeração, devido à demonstração constante do incômodo ao calor, por parte do aluno. Pontuamos que somente essa sala contou com refrigeração. A escola requisitou um estimulador² à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para auxiliar o professor regente nos apoios de cuidados pessoais, tais como: alimentação, higiene e locomoção. Destacamos, também, a iniciativa da equipe pedagógica em conjunto a toda a comunidade escolar em desenvolver de forma colaborativa a proposta do PEI, conforme registros no diário de campo e participação da primeira autora do presente trabalho nesse processo de construção.

A pesquisadora³, em conjunto à equipe pedagógica e à professora do ensino regular, realizou estudos sobre o assunto e, no mês de julho de 2014, foi promovido o primeiro encontro para a discussão do desenvolvimento do aluno Alex e apresentação da proposta do PEI. Estiveram presentes, de acordo com a ata de reunião, a pesquisadora, a chefe da Coordenadoria de Educação Especial e Inclusiva (CEEI), a direção da escola, a orientadora educacional, a orientadora pedagógica, a coordenadora de turno, a professora do ensino regular e a responsável pelo aluno. Dentre diversos assuntos, foram apresentadas a estrutura e a funcionalidade do PEI e, como ilustração, foi utilizado um vídeo contendo a dinâmica de autonomia da vida de uma pessoa adulta com Síndrome de Down, a qual

² As funções de tais profissionais têm recebido diversas nomenclaturas, como “paraprofissional”, “auxiliar de vida escolar”, “cuidador”, “profissional de apoio”, “auxiliar”, “estagiário”, “estimulador” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

³ Primeira autora do presente estudo.

foi pautada a sugestão do PEI baseado no comportamento adaptativo (AADID, 2006, 2010).

O comportamento adaptativo é “[...] a reunião das habilidades *conceituais, sociais e práticas* que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano” (AADID, 2006, grifo nosso). Ou seja, a partir desse entendimento, oportuniza-se uma visualização ampla de todas as habilidades necessárias para a construção dos conceitos não só acadêmicos, mas da vida social e das atividades práticas no convívio familiar e comunitário. O processo de construção colaborativa do PEI ocorreu, além do primeiro encontro anteriormente descrito, seguindo as seguintes ações:

Quadro 2 - Processo colaborativo na construção do PEI do aluno Alex

Processo colaborativo na construção do PEI do aluno Alex		
Datas	Objetivos	Participantes
25/07/2014	Discussão do desenvolvimento do aluno e apresentação da proposta do PEI.	Professora do ensino regular, responsável do aluno, coordenadora de turno, orientadora educacional, orientadora pedagógica, pesquisadora, diretora da escola, chefe da CEEI/SEMED.
13/08/2014	Elaboração da 1ª versão do PEI.	Professora do ensino regular, professora do AEE, orientadoras educacionais, orientadora pedagógica, pesquisadora, estimuladora, diretora da escola.
19/09/2014	Apresentação da 1ª versão para a família, a partir das sugestões, rediscussão para a definição do PEI.	Professora do ensino regular, responsável do aluno, orientadoras educacionais, orientadora pedagógica, pesquisadora, diretora da escola e um representante da CEEI/SEMED.
17/11/2014	Revisão dos objetivos do PEI.	Professora (nova) do ensino regular, orientadora educacional, pesquisadora, responsável do aluno.

Fonte: Belford Roxo (2014c).

Ressaltamos que, durante esse processo de construção, estiveram presentes diferentes sujeitos que fazem parte do convívio do aluno. Registramos a ausência dos profissionais da área da saúde, pois, infelizmente, na época, o aluno estava sem os atendimentos.

Para este capítulo, fizemos um recorte para ilustrar parcialmente o PEI do aluno Alex, contemplando as habilidades conceituais (*comunicação e funcionalidade acadêmica*), para o 2ª semestre de 2014. Vejamos:

Quadro 3 - Recorte do PEI - Habilidades conceituais

HABILIDADES CONCEITUAIS	
COMUNICAÇÃO	FUNCIONALIDADE ACADÊMICA
<p>Desenvolver a expressão oral utilizando frases (no momento só utiliza palavras).</p> <p>Utilizar atividades voltadas a sua comunicação oral em geral, na sala de aula, no espaço escolar (dando recados, inicialmente com a colaboração da estimuladora, depois com um colega da turma).</p> <p>No momento em que expressar-se utilizando uma só palavra, ser feita a interferência falando a frase da intenção do aluno. Exemplo: Ele apontar e falar água. Interferência: “Eu quero beber água”.</p> <p>OBS.: Na família, também ocorrerão momentos nos quais o aluno desenvolverá a expressão oral, expressando-se com frases.</p>	<p>Língua Portuguesa: O aluno já reconhece as letras do próprio nome. Reconhece as vogais e quase todas as letras do alfabeto. Será dada continuidade ao processo de letramento, buscando sempre a contextualização. OBS.: A responsável afirmou que ele ouve histórias contadas por ela. Foi solicitado que a família organizasse um horário diariamente para o desenvolvimento do hábito de leitura e escrita.</p> <p>Matemática: Será seguido o plano de curso do 1º ano de escolaridade, com as devidas acessibilidades ao currículo.</p> <p>Ciências: Será seguido o plano de curso do 1º ano de escolaridade, com as devidas acessibilidades ao currículo.</p> <p>Geografia e História: Será seguido o plano de curso do 1º ano de escolaridade, com as devidas acessibilidades ao currículo.</p>

Fonte: Belford Roxo (2014b).

Os resultados desse estudo, no âmbito do Ensino Fundamental, levam-nos a considerar que a construção colaborativa do PEI é uma iniciativa pioneira da escola pesquisada na Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo, que, apesar de todas as adversidades, evidenciou, a partir dessa proposta, as possibilidades do PEI no processo educacional de um aluno com deficiência intelectual. A partir das possibilidades indicadas pelo PEI na escolarização de Alex, em 2015, segundo informações da equipe de Educação Especial do Município, a proposta do PEI vem sendo implementada para todos os alunos público-alvo da Educação Especial da Rede.

Por fim, consideramos que, sendo o PEI uma estratégia pedagógica que oportuniza a organização das intervenções educacionais junto aos alunos com deficiência nas turmas do ensino comum, é fundamental que seja construído de forma colaborativa, com a participação dos diferentes atores que fazem parte do convívio desse alunado, como o professor do AEE; professor do ensino regular; família; profissionais da área da saúde; equipe da escola (direção, OP, OE, coordenador de turno, auxiliar de turma, entre outros). Em uma perspectiva histórico-cultural, compreendemos que é a partir da interação e, principalmente, da colaboração entre os indi-

víduos que se dá o processo de ensino e aprendizagem, assim como se torna possível traçar, de forma criativa, rotas alternativas para o desenvolvimento humano e que contribuam para o processo de inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- AADID. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo. *Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima Edición. Madrid: Alianza Editorail, 2010.
- AAMR. American Association on Mental Retardation. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Tradução Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Belford Roxo*, RJ. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/belford-roxo_rj>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- BELFORD ROXO. *Dados Estatísticos da Escola Municipal José Mariano dos Passos*, 2014a.
- BELFORD ROXO. *Planejamento educacional individualizado (PEI)*. Escola Municipal José Mariano dos Passos, 2014b.
- BELFORD ROXO. *Livro ata de reuniões internas*. Escola Municipal José Mariano dos Passos, 2014c.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peci.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p.17.
- BRASIL. *Censo escolar 2014: Belford Roxo/RJ*. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- BRAUN, P.; VIANNA, M.M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, M.D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica: UFRRJ, 2011. p.20-29.
- GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JANNUZZI, G.M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G.M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF, 1997.

JANNUZZI, G.M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MAGALHÃES, J.G.; CUNHA, N.M.; SILVA, S.E. Plano educacional individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

MONTEIRO, A.H.C.; PLETSCH, M.D. Panorama da educação especial na rede municipal de ensino de Belford Roxo – RJ. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo. 2014. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), 2014.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Reed. Marília: ABPEE, 2012.

PLETSCH, M.D. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especial nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, EDUR, Rio de Janeiro, v.34, n.12, p.31-49, 2012.

PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2014a.

PLETSCH, M.D. *Práticas e recursos pedagógicos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento*. Aulas Decanato de Ensino de Graduação: Disciplina Educação Especial. UFRRJ/IM, 2014b.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2010.

VIGOTSKI, L.S. *Fundamentos da defectologia* (Obras completas), tomo cinco, Havana, 1995.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Tradução J. L. Camargo. Revisão Técnica J. C. Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO BILINGUISMO NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ¹

Simone D'Avila Almeida

Este capítulo é parte de um estudo que integra o Programa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, e seu objetivo é apresentar a organização da Educação de Surdos no Município de Duque de Caxias/RJ. Como referencial teórico, utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991, 1998, 2003), dando ênfase à subjetividade presente no processo de constituição do conceito de bilinguismo por parte dos participantes deste estudo. Objetivamos, também, refletir sobre o processo de implementação e configuração da Educação de surdos na rede de ensino supracitada, em diálogo com a literatura especializada e com os dados empíricos obtidos ao longo da investigação de campo.

Todavia, para que possamos abordar os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, faz-se necessário realizarmos uma breve contextualização da trajetória histórica dessas ideias aliadas à implementação de políticas públicas inclusivas, amplamente difundidas em nossas escolas.

Há várias décadas, governos de diferentes países têm voltado sua atenção à criação de políticas públicas direcionadas ao “atendimento” das minorias, dentre as quais a comunidade surda (BUENO, 2008; SKLIAR, 1998). Nesse contexto, a implantação de ações políticas visando a garantia da inclusão escolar e social de pessoas com deficiências vem sendo

¹ O trabalho é fruto da pesquisa de mestrado defendida em 2014 sob a orientação da Prof.^a Márcia Denise Pletsch (PPGEduc/UFRRJ).

ampliada no Brasil, ficando evidenciada nas diretrizes federais homologadas desde a década de 1990. Destacamos como principais: *a Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994); *a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (BRASIL, 1999); *as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001); *a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), *as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (BRASIL, 2009) e, finalmente, o Decreto nº. 6571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011).

Dentre as normatizações citadas, cabe ressaltar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua oficial, por meio da homologação da Lei nº 10.436, atualmente regulamentada pelo Decreto nº 5626/05 que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira e dá outras providências (BRASIL, 2005). Sua constituição dispõe sobre os principais norteadores direcionados à educação desses sujeitos. Destacamos, também, a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de intérprete de Libras, cuja presença tornou-se obrigatória em classes regulares com alunos surdos incluídos por meio da homologação do Decreto nº 5.626/2005 anteriormente citado.

Quando nos reportamos à inclusão de alunos surdos em classes regulares, entendemos que existe ainda a linguística. Esta é referente à comunicação entre os alunos surdos e professores e alunos ouvintes, ainda que essas turmas contem com a presença de um intérprete para mediar essa comunicação. Ainda no que se refere à inclusão desses alunos, Lacerda (2006) afirma que é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável. Portanto, por entendermos que se faz necessária a análise de como vem sendo implementada a educação bilíngue para surdos em escolas com perspectiva inclusiva, apresentamos os dados de nossa pesquisa realizada no Município de Duque de Caxias/RJ. Destacamos, ainda, que o referido município é referência no que tange à educação de surdos, no estado do Rio de Janeiro, bem como a escola participante da pesquisa é um dos dois polos de educação destinado ao atendimento desses indivíduos.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Para fundamentar a discussão dos dados apresentados a seguir, que têm por objetivo analisar a implantação de uma educação bilíngue no município de Duque de Caxias, optamos pela realização de um estudo de caso, de caráter qualitativo (YIN, 2005), por acreditarmos ser essa a metodologia de pesquisa que melhor se adequa a este estudo.

Participaram desta pesquisa uma professora que integrou a equipe responsável pela educação de surdos municipal; a professora regente da primeira turma bilíngue para surdos, nos moldes atuais de educação deste município implementados na Escola Maria Antônia (nome fictício); e a professora que atuou na primeira SRM direcionada a alunos surdos dessa rede de ensino. A opção por selecionar os participantes relacionados refere-se ao fato de considerarmos relevante resgatar o contexto histórico em que se desenvolveu a educação de surdos no município para compreendermos os processos atuais. Para tanto, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas que nos possibilitaram anexar dados, e, também, uma maior aproximação com os participantes da pesquisa, pois, de acordo com Triviños (1987, p.152), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Antes de continuarmos é importante ressaltar que o município de Duque de Caxias está localizado na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro e, segundo dados do IBGE (2012), possui extensão territorial de 467,619 km², com população estimada de 873.921 habitantes para o ano de 2013.

A educação de alunos com necessidade educacionais especiais nesse município teve início em 1989, quando foram implantadas as primeiras salas de recursos multifuncionais (SRM), sob a forma de um projeto elaborado pelo Setor de Educação Especial do município. Dentre as SRM, uma foi destinada ao atendimento especificamente de alunos surdos. A professora regente dessa turma relatou que, embora o atendimento oferecido em SRM para surdos seguisse os princípios oralistas², a rede começava a dar indícios

² O método conhecido como oralismo puro tem por objetivo a exposição da criança à língua falada e aos sons, utilizando de preferência um aparelho de amplificação sonora para que se realize o treinamento auditivo. Utiliza-se da leitura orofacial como recurso incluindo elementos sonoros isolados, combinações de sons, palavras, finalizando com a fala repetitiva.

da adoção da comunicação total³ como metodologia de ensino para alunos surdos. O período de transição entre essas metodologias de ensino pode ser percebido na fala da professora que atuou nesse segmento de ensino:

[...] eu atuei na SR e, naquela época, a proposta básica ainda tinha uma estrutura oralista, ou seja, uma base oralista que já apontava para a comunicação total. Isso entre 1989 e 1990. [...] tínhamos fones de ouvido nas paredes das salas para estimulação auditiva, e, quando eu fui atuar na sala de recursos, a proposta já estava sendo direcionada para a comunicação total. (Implementadora da equipe de educação especial).

No ano subsequente, 1990, essa mesma professora foi convidada para integrar a equipe de Educação Especial responsável pelo primeiro segmento do ensino fundamental. Meses depois, passou a integrar a Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC) que, embora tivesse adotado a comunicação total, começava a apresentar interesse relacionado à educação bilíngue.

Naquele mesmo ano, foi criado um setor responsável pela Educação de Surdos na SME/DC. Os integrantes desse novo setor participaram de vários encontros de formação continuada na área de surdez, realizados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sob a orientação da professora Lucinda Brito, conhecimento que era disseminado na rede, por meio de Grupos de Estudos (GEs). O relato a seguir ilustra essa afirmação:

[...] inclusive nós fomos à UFRJ, tivemos vários encontros com a professora Lucinda Brito, tivemos acesso a um livro que ela estava concluindo na época, e fizemos esse contato para que realmente a rede tivesse acesso a esse novo conhecimento. [...] nós tínhamos seções de grupos de estudo, e nos grupos de estudo nós começamos a estudar com os profissionais de surdez que trabalhavam na rede e começamos a verificar que este grupo também se identificava com a proposta de educação bilíngue. (Implementadora da equipe de educação especial).

³De acordo com Denton (1976 apud FREMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p. 171): “A comunicação total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo”.

Durante os encontros, ficou evidente que o pensamento dos participantes foi em prol da adoção do bilinguismo. Quadros (2000, p. 54) afirma que, “[...] quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Apesar da existência de classes especificamente para alunos surdos na rede, estas eram organizadas de acordo com os moldes da Educação Especial também no que se refere às SRM, ou seja, atendendo alunos com várias especificidades. Essa era a realidade vivenciada na rede. Até o ano de 1999, a rede possuía a maioria de seus alunos surdos inseridos em turmas comuns, o que atendia às indicações das políticas nacionais difundidas nessa década objetivando a inclusão total. Na mesma época, o governo federal vinculava na mídia uma campanha que incentivava os responsáveis a matricularem seus filhos em escolas próximas às suas moradias (LODI; LACERDA, 2010), independentemente de haver ou não qualquer atendimento especializado para esses alunos.

Em 1999, a convite da SME/DC, o professor Carlos Skliar ministrou uma palestra nessa rede, sendo essa iniciativa fundamental para que o bilinguismo se tornasse o foco das atenções. Durante a realização da palestra, foram abordados diversos aspectos que iam ao encontro do pensamento dos profissionais da rede nos últimos dois anos. Skliar fez referência aos estudos de Sacks (1989), os quais afirmam que apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos, ressaltando que essas crianças, ao ingressarem na escola, devido à língua assimilada, tinham desenvolvimento semelhante ao de crianças ouvintes.

A equipe responsável pela Educação de Surdos começou então a vivenciar dificuldades significativas ao iniciar o processo que, mais tarde, configurar-se-ia no atendimento a alunos surdos oferecidos pela rede. A primeira dificuldade encontrada foi relativa à contratação de monitores surdos para auxiliar os professores das classes que mais tarde tornar-se-iam bilíngues, quanto à utilização da Libras. Sem embasamento legal para as contratações, a Secretaria de Educação propôs que elas ocorressem por intermédio da empresa terceirizada que supria a rede com auxiliares de serviços gerais. Os monitores contratados eram alunos surdos da rede que

estavam cursando o segundo segmento do Ensino Fundamental ou mesmo ex-alunos cursando o Ensino Médio. Uma das escolas, a primeira a receber monitores (hoje nomeados assistentes educativos), aderiu a essa experiência posta em prática também sob a forma de um projeto piloto, o que é uma característica do trabalho realizado na Educação de Surdos na rede.

A equipe apresentou na SME a proposta de criação de polos de surdez, que mais tarde seriam constituídos lócus de funcionamento do AEE. Visando à implementação de espaços direcionados ao encontro e a interação da comunidade surda ali constituída, de forma a propiciar o domínio da Libras pelos alunos, foi criado então um ambiente propício à disseminação e à aprendizagem da língua de sinais.

O programa de Educação de Surdos – ainda hoje base para a organização da educação desses sujeitos na rede de Duque de Caxias – foi elaborado pela equipe na época responsável pelo setor, tendo como foco o ensino da língua de sinais para professores e familiares dos alunos e a formação continuada para os profissionais da área. O programa objetivava, também, a incorporação do currículo comum utilizado em classes regulares à Educação de Surdos, tendo como referência os estudos de Góes (1989, p.12) acerca do fato de que “[...] não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez”. Prioridade era atribuída ao ensino em Libras. Essa iniciativa visava a superação de expectativas equivocadas relativas a supostas limitações intelectuais atribuídas a alunos surdos.

No ano de 2000, a proposta apresentada à rede era baseada na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), corroborando, assim, com as orientações do MEC. No entanto, a equipe de Educação de Surdos objetivava a formação de turmas bilíngues para surdos. Esse desejo atendia à necessidade dos alunos quanto à aquisição da língua de sinais, pois, segundo Lacerda (2006, p. 53), a educação bilíngue preconiza que “[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’”.

O trabalho idealizado caminhava na contramão da orientação oficial que difundia o ideal de inclusão. Dessa forma, a equipe apresentou o

programa à Secretaria de Educação que o submeteu à avaliação de seus assessores obtendo aprovação para implementá-lo na rede. O programa teve início com a realização de visitas feitas pela equipe às escolas visando conversar com familiares dos alunos, com os professores e com os gestores, que utilizavam, como argumento para manter alunos surdos incluídos, a crença na habilidade natural que estes teriam para a realização da leitura labial (campanha veiculada pelos meios de comunicação). Os conhecimentos na área de fonoaudiologia apresentados pela equipe, aliados à presença da professora surda durante as visitas, foram fundamentais para a aceitação e a compreensão de que os alunos precisavam estar entre seus pares, por parte dos envolvidos.

Nesse mesmo ano, 2000, uma professora da escola participante de nossa pesquisa foi convidada a assumir a regência da SRM, que ainda não oferecia atendimento específico para alunos surdos. A professora, em um dos muitos GEs organizados na SME, mencionou suas angústias e a não identificação com o atendimento realizado, pois não conseguia oferecer suporte aos alunos devido à diversidade de NEE, alegando maior identificação com alunos surdos, com os quais mantinha um bom nível de comunicação, percebendo, assim, haver possibilidade de desenvolvimento cognitivo. A visão apresentada pela professora parecia ir ao encontro da proposta da rede. O relato a seguir, feito pela professora da SR, na época, é ilustrativo a esse respeito:

[...] durante uma das reuniões na SME com a equipe de educação especial, contei minha angústia acerca da educação de surdos. Pude perceber através das visitas realizadas à escola que parecia haver um interesse, no que se refere à educação bilíngue para alunos surdos na E. M. Santa Luzia. (Professora da primeira SR para surdos).

Durante o segundo semestre daquele ano letivo, a professora assumiu, também, a turma de surdos da escola. Todavia, ela recebeu como incumbência paralela a realização de atividades diagnósticas que visavam a construção de alguns instrumentos avaliativos. Essa proposta objetivava alocar os alunos surdos no primeiro ou no segundo ano do ciclo a partir do ano letivo seguinte. Esse fato pode ser compreendido por meio do relato a seguir:

[...] fui convidada a assumir essa classe especial no segundo semestre com a incumbência de estar realizando avaliações, ou seja, diagnósticos compostos por relatórios descritivos individuais e parecer pedagógico, juntamente

com as implementadoras da equipe responsável pela educação de surdos da rede, de forma que fossemos alocando os alunos no ano referente ao desempenho escolar verificado. No ano letivo seguinte, os alunos saíram então da turma com perfil de classe especial e passaram a frequentar classes bilíngues com currículo compatível ao das classes regulares, sendo primeiro e segundo anos do primeiro ciclo. (Professora da primeira SR para surdos).

Ainda, em 2000, ocorreram também as primeiras contratações de intérpretes de Libras, cujo papel era atuar como canal de comunicação e mediação entre alunos surdos e professores da rede, o que corrobora diretamente com o proposto por Lacerda e Bernadino (2009, p. 69), ao afirmarem que “[...] é preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra o seu papel, em uma atitude colaborativa”.

Desde então a escola, campo de pesquisa, deu início à oferta de instrução em Libras para um aluno surdo, que frequentava uma classe comum, no segundo segmento do Ensino Fundamental, o que deu início ao processo de implantação de uma educação inclusiva com abordagem bilíngue nessa escola. Ficou estabelecida, também, a continuidade do atendimento em SRM para esse aluno surdo, ainda que em uma turma direcionada ao atendimento de alunos com várias NEEs. A fala a seguir sintetiza essa realidade:

[...] neste período a SR ainda não atendia apenas alunos surdos, mas havia um aluno surdo que passou para o segundo segmento do ensino fundamental, havendo a partir deste momento a necessidade de contratação de intérpretes. Sob nosso aconselhamento, os pais foram procurar a então Secretaria de Educação, a professora Roberta Barreto, que já havia autorizado à criação do segundo polo de educação de surdos da rede municipal de ensino na Escola Municipal Santa Luzia. (Professora da primeira SR para surdos).

Em 2001, foram formadas duas turmas para alunos surdos, cujo trabalho realizado era acompanhado pela equipe cerca de duas vezes por semana. Nesse mesmo ano, a rede deu início à oferta de um curso de Libras direcionado a professores, pais e alunos da escola. A esse respeito, o relato a seguir é ilustrativo:

[...] na própria escola havia a formação em Libras oferecida pela SME através da professora Cristiane, com encontros semanais para profes-

res interessados, de forma que estes cumprissem a única exigência estabelecida para que se tornassem regentes de classes de surdos, ou seja, estarem matriculados e frequentando assiduamente o curso de Libras. (Professora da primeira SR para surdos).

Essas mesmas iniciativas eram postas em prática paralelamente nas duas escolas da rede que, mais tarde, se constituíram nos dois polos de Educação de Surdos do município. A iniciativa de criação de polos destinados à Educação de Surdos é defendida por Lodi e Lacerda (2010, p. 21), pois as autoras acreditam que a circulação da Libras em todo o ambiente escolar é “[...] fundamental para uma proposta inclusiva bilíngue”. A rede iniciou, então, a implementação de um currículo comum a alunos surdos e ouvintes, além da organização da Educação de Surdos de forma seriada.

Em 2002, a sala de recursos que atendia alunos com várias necessidades especiais passou a oferecer dois tipos de atendimento, um especificamente para alunos surdos e outro que daria continuidade ao atendimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla. Ressaltamos que, para que a rede tenha se tornado um referencial quanto à Educação de Surdos (prêmio recebido do MEC, em 2002) muitos entraves precisaram ser superados, pois, quando surgia um novo documento normatizador ou mesmo uma legislação – por parte do MEC visando à inclusão –, ocorriam pressões para que a proposta de manutenção das classes bilíngues para surdos desse lugar à inclusão. A esse respeito, a fala a seguir ilustra essa situação:

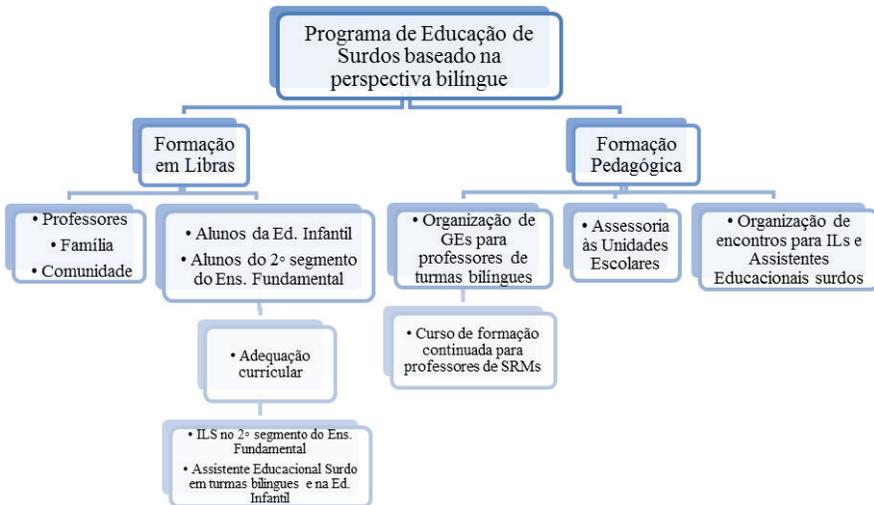
[...] as chefias que ao longo dos anos passaram por esse setor defendiam o ideal de inclusão amplamente defendido pelo Ministério da Educação. Mas a rede por ter uma identificação com esse trabalho, aliada a segurança da equipe no trabalho realizado, fez com que voltassem atrás, se tornando na atualidade defensora da proposta utilizada na rede, no que se refere à educação de surdos [...] esta postura deixa claro que a equipe não é guiada por modismos, mas pela crença no trabalho realizado e nos resultados apresentados. (Implementadora da equipe de Educação Especial).

Dessa forma, a equipe responsável pelo programa de surdez precisava estar sempre articulada, de forma a obter constante embasamento teórico ou mesmo brechas na lei que possibilitassem a continuidade do trabalho estabelecido. Quando questionadas acerca da necessidade da

construção de uma política pública visando a manutenção do trabalho direcionado à Educação de Surdos na rede, todas as entrevistadas disseram não acreditar ser necessário.

Destacamos que o “Programa de Educação de surdos”, baseado na perspectiva bilíngue, utilizado pelo município, encontra-se estruturado em dois eixos, a saber: a) formação em Libras; e b) formação pedagógica. A seguir apresentamos o organograma detalhado do programa a que nos referimos.

Figura 1 - Estrutura funcional do Programa de Educação de Surdos



Fonte: elaboração própria.

Cabe ressaltar que a organização da educação de surdos no município, apresentada anteriormente, encontra-se respaldada nos principais documentos referentes às políticas públicas nacionais, diretamente relacionadas à Educação Especial e à Educação de Surdos especificamente; ou seja, baseada no decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). No entanto, evidenciamos a inexistência de quaisquer políticas públicas municipais direcionadas a essa modalidade de atendimento, sendo este projeto⁴ e um memorial (construído no ano de 2012) os únicos ins-

⁴ A informação acerca da existência deste documento foi-nos passada informalmente quando em contato com um dos profissionais que atuam na SME e, posteriormente, citado em uma de nossas entrevistas.

trumentos de regulamentação/normatização do atendimento educacional dirigidos a alunos surdos presentes nesse município.

Diante das considerações e dados de pesquisas apresentados, é possível sinalizar que o trabalho iniciado há mais de catorze anos pela rede de ensino, alvo deste estudo, parece ter se antecipado à homologação de políticas direcionadas à Educação de Surdos na atualidade, fato atribuído à busca por formação continuada e, principalmente, à experiência profissional das pessoas que, ao longo dessa história, passaram pela equipe de Educação de Surdos.

Outro fator importante está relacionado ao apoio e ao empenho de gestores, de professores e de familiares durante todo o processo de implementação dessa proposta, alegando que estes foram e são fundamentais para a sua manutenção. Tais declarações indicam que qualquer política pública elaborada para uma rede de ensino, para que seja bem-sucedida, antes deve estar pautada na realidade vivenciada pelas pessoas que nela atuam.

Finalmente, afirmamos que os entrevistados acreditam nos moldes praticados na Educação de Surdos nesse município, sendo essa a única possibilidade para que, de fato, se efetue a inclusão, pois eles entendem que, inicialmente, a aprendizagem desses alunos deve ocorrer entre os seus pares, privilegiando a interação e a instrução em Libras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Política nacional de educação especial* – educação especial, um direito assegurado. Brasília, DF: MEC / SEESP, 1994.
- BRASIL. *Decreto nº 3298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais de educação especial para a educação básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, n. 246, p.28-30.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p.17.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2 set. 2010. Seção 1, n. 169, p.1.
- BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, n.221, p.12.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dados educacionais*. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: abril de 2015.
- BUENO, J.G.S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; INNOCENTINI, M.C.P. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Amorim, 2008. v.1. p.31-47.
- FREMAN, R.D.; CARBIN, C.F.; BOESE, R.J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1999.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, 2006.
- LACERDA, C.B.F.; BERNARDINO, B.M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009. p. 65-80.
- LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.11-32.
- QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *Textura*, Canoas, n.3, p.54, 2000.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- SKLIAR, C.B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.5-6.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTOS INCLUSIVOS¹

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

Márcia Denise Pletsch

A inclusão escolar vem se constituindo, nas últimas décadas, como política prioritária na educação brasileira. O discurso em prol da educação para todos consolidou-se nos anos de 1990, fortemente influenciado por diretrizes internacionais. Dentre elas, destacamos a Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994). Os seus princípios foram incorporados em parte na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) que dedicou um capítulo à Educação Especial prevendo, pela primeira vez, a existência de apoio especializado na escola regular (BRASIL, 1996; PLETSCHE, 2010).

Em que pesem os avanços anteriores, no Brasil, os debates sobre a Educação Inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos de 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)². Nesse período, diversos documentos aprofundaram as reflexões sobre qual seria a melhor forma de escolarização para o público-alvo da Educação Especial, fundamentados nas políticas de Educação

¹ Uma discussão completa sobre o tema foi publicada na revista *Educação, Artes e Inclusão*, v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846>>.

² Para uma análise pormenorizada, ver Pletsch (2011). A autora discute amplamente as políticas implementadas no Governo Lula.

Inclusiva, entendida aqui como um processo no qual a escola deve receber condições reais de incluir o aluno, levando em consideração suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem, dando o suporte necessário para que o indivíduo se desenvolva. Assim, consideram-se outros aspectos para além do acesso à classe comum do ensino regular e a sua permanência.

Dessa maneira, iremos nos inclinar, neste trabalho, na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual³, público-alvo da Educação Especial, com ênfase no que dizem os documentos federais e a decorrente aplicação dessas diretrizes nas práticas escolares contemporâneas.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Consideramos primordial entender como tem sido desenvolvida essa avaliação no âmbito da escola e se estas asseguram processos de ensino e de aprendizagem satisfatórios, valorizando não só o produto final do aprendizado escolar (definido em uma nota/conceito), como também levantando e explorando as possibilidades de aprendizagem que o decorrer desse processo explicita. Cabe mencionar que essa empreitada ocorreu como uma das primeiras fases da investigação de mestrado vinculada ao Observatório de Deficiência Intelectual que analisa a escolarização e o sistema de suporte pedagógico desses alunos em diferentes redes de ensino do estado do Rio de Janeiro. Ainda, nessa direção, antes de darmos continuidade ao texto, é importante sinalizar que entendemos como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Esperamos, assim, contribuir para o enriquecimento teórico-político sobre a avaliação da aprendizagem de sujeitos que apresentam tempos de aquisição do aprendizado diferenciados do grupo referência do qual fazem parte, direta ou indiretamente, ressaltando a importância de uma avaliação dinâmica e mediada, que rompa com o paradigma estigmatizante e limitador existente na ideia de avaliar apenas para verificar e

³ O uso do referido termo vem sendo indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID). De acordo com a entidade, a deficiência intelectual caracteriza-se por “[...] limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AADID, 2010, p. 31).

classificar os alunos (os que aprendem e os que não aprendem). Diante da análise dessas perspectivas e buscando contribuir com o desenvolvimento das concepções sobre o processo avaliativo do aluno com deficiência intelectual no ensino regular, seus entraves e suas possibilidades, apontaremos alguns resultados obtidos no decorrer desse estudo.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS FEDERAIS?

Ao analisar as diretrizes federais no que se refere à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a partir dos anos de 2000, no Brasil, encontramos, em 2001, o documento *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, o qual definiu a avaliação pedagógica dos alunos como “[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 34). Pelo que podemos notar, em 2001, já encontrávamos no aparato legal indícios de como deveria ser encaminhada a avaliação da aprendizagem das pessoas com deficiências.

Seguindo com a investigação, no governo posterior, “Governo Lula” (2003-2010), tivemos um avanço significativo nos investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional - ações e diretrizes que apontaram mudanças na estrutura do funcionamento da Educação Especial (PLETSCH, 2011). No entanto, boa parte desses documentos não esclarecem ao leitor como deve ser compreendida a avaliação no âmbito da Educação Inclusiva. Somente em 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tivemos uma exposição a respeito do processo de avaliação.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tem-

po para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 11).

Diante do exposto, notamos que, no último documento mencionado, encontramos não só o que está sendo compreendido como avaliação, mas também como esta deve ser realizada pelos docentes. Esse é um importante passo para pensarmos o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pois, à medida que garante a avaliação como prática capaz de mensurar as possibilidades e os avanços no aprendizado do sujeito, também esclarece que ela não deve ocorrer como ato nivelador de inteligência mas sim como instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento potencial do aluno, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem.

De acordo com Valentim e Oliveira (2013), devemos refletir sobre o que avaliar, como avaliar, para que (ou quem) avaliar. Esses são questionamentos que deveriam perpassar todo o processo educativo, de forma que “[...] a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, rotular e estigmatizar” (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013, p. 27). As palavras das autoras são pertinentes e revelam a importância do processo avaliativo adaptado às especificidades do aluno com deficiência intelectual, já que, quando estas não são respeitadas, o estigma de “pior aluno” prejudica não só o seu desenvolvimento, como também corrobora a (falsa) ideia de que o baixo desempenho escolar é inerente à deficiência.

De um modo geral, essa não é a realidade educacional brasileira. Tradicionalmente, a escola tem optado por realizar avaliações de maneira descontextualizada e limitadora, na qual, de acordo com Luckesi (2011), a verificação da aprendizagem é preterida, uma vez que o dado é coletado de maneira acrítica e encerra-se nele mesmo, isto é, após a informação reproduzida na prova e/ou trabalho o assunto é encerrado. A avaliação deve ir além do ato de verificar e de classificar, pois um ensino baseado apenas no que já foi produzido, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola, não favorecerá o processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos com ou sem deficiência.

No tocante à opinião das professoras sobre a aprendizagem dos alunos, estudos, como os de Hoffmann (2014), Schutz (2006) e Valentim (2011), apontam que as docentes esperam um retorno imediato dos educandos. Com isso, tendem a não admitir tempos de aprendizagem (ritmos) mais lentos, o que, de acordo com as autoras, ocorre com frequência no desenvolvimento da atividade pelos estudantes com deficiência intelectual. Isso se revela em falas como “ele é muito devagar” e/ou “eu não consigo atingir ele, o ritmo é muito lento”. Embora, por vezes, as educadoras também afirmem que, de certa maneira, as atividades oferecidas são chatas, repetitivas e pouco significantes para o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Assim, podemos depreender que a complexidade da prática docente expõe não só as contradições do ambiente escolar, bem como a discrepância entre política educacional e prática inclusiva. Nesse sentido, as palavras de Pletsch (2015) são esclarecedoras e sensatas:

A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos, ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. (PLETSCH, 2015, p. 127).

Ainda, no que diz respeito à formação docente, deparamo-nos com o documento *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*, projeto pertencente ao programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, disponibilizado em 2007 e organizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial – incorporada em 2011 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). De acordo com a apresentação do documento, este foi organizado visando fundamentar os professores na reorientação das suas práticas, principalmente no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007). A relevância desse material para esta pesquisa é que ele apresenta

um capítulo destinado à avaliação da aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. Nele, há exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula, fundamentadas teoricamente.

No entanto, apesar da relevância do material para o reconhecimento e a compreensão das estratégias de leitura e escrita utilizadas pelo aluno com deficiência intelectual, o documento não aborda consideravelmente como deve ocorrer o processo avaliativo de modo que se respeitem as especificidades dos sujeitos que possuem essa deficiência. É importante ressaltar que o ato de avaliar se constitui em uma das principais funções da prática pedagógica do professor. Dito isso, torna-se fundamental compreendermos as diferentes concepções de avaliação presentes no processo avaliativo, ao invés de transformar uma única interpretação dessa prática pedagógica como definitiva.

O ATO DE AVALIAR COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural, conforme os estudos de Vygotsky e seus seguidores, trazem contribuições importantes para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Relação esta que é imprescindível para repensarmos o processo avaliativo¹ já que, nas palavras do autor, “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 117).

Embasadas nas proposições de Vygotsky, pesquisas recentes (VALENTIM, 2011; BRAUN, 2012; MACHADO, 2013; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013; PLETSCH; OLIVEIRA, 2013; GLAT; PLETSCH, 2013; TARTUCI, 2014) defendem a avaliação assistida/dinâmica/mediada² como fundamental para que o desenvolvimento potencial dos alunos seja priorizado. Trata-se de compreender a avaliação como um processo intencional, capaz de demonstrar como a criança aprende e não só o que ela já aprendeu, avaliando o processo e não só o produto final. Além disso,

¹ Vale a pena salientar que não faremos aqui uma análise detalhada a respeito de todos os conceitos entrelaçados à teoria vygotskyana, mas apontaremos, de maneira geral, como o pensamento do autor pode contribuir com a avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar.

² Utilizaremos nesse trabalho os termos “avaliação assistida”, avaliação “dinâmica” e/ou avaliação mediada como sinônimos.

essa prática desmistifica a ideia de que o suporte pedagógico não deve ocorrer durante a fase da avaliação, pois concordamos com Valentim (2011, p. 33) ao afirmar que a função da avaliação é “[...] colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência intelectual, para que ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de aprendizagem” .

Dessa maneira, a avaliação deve ser compreendida como um processo que possui etapas diferentes e necessárias. É importante ressaltar que não estamos aqui negando a importância das avaliações escritas formais (provas e testes), mas sim salientando que estes não são os únicos instrumentos existentes. Além disso, estes podem ser adaptados para que sejam aplicados de maneira significativa para os alunos. De acordo com Glat e Pletsch (2013, p. 24), dentre os métodos de avaliação escolar de alunos com deficiência, podemos destacar: os relatórios de observação e “[...] o portfólio, instrumento que organiza os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado”.

Na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente humanas, é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura (processo de internalização que ocorre do nível social para o nível individual), a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de basear-se em signos externos e começa a apoiar-se em recursos internalizados como imagens, representações mentais, conceitos, etc. (VEER; VALSINER, 2009; FICHTNER, 2010). É nessa direção que enfatizamos a importância da escola em difundir o ato avaliativo mediado e intencional, com atividades capazes de produzir sentidos (para o aluno e não só para o professor), pois assim a criança passa a significar aquele determinado exercício e adquire o conhecimento.

Diversos autores recorrem ao conceito vygotskyano denominado de *Zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) para explicar a defesa de atividades colaborativas e criticar os modelos de avaliação que exigem respostas uniformes e padronizadas de sujeitos diferentes. A ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução de problemas de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial – solução de problemas sob a orientação de

um adulto (exemplo: professor) ou outro colega “mais capaz” na resolução de uma determinada tarefa. A ZDP está entre o que já aconteceu (real) e o que vai acontecer (potencial) e é ali que a intervenção pedagógica deve ocorrer (CAVALCANTI, 2005; FICHTNER, 2010; ANACHE, 2011; PLETSCH; OLIVEIRA, 2013; BOTTURA; FREITAS, 2014).

Refletindo sobre o conceito da ZDP no processo de avaliação, podemos notar a importância da mediação pedagógica no ato avaliativo, isto é, compreender que o auxílio que o aluno recebe na hora da avaliação da sua aprendizagem é capaz de transformá-la em algo significativo, considerando, assim, as possibilidades e desenvolvendo as potencialidades do educando. Isso não quer dizer que o professor vai fazer pelo aluno e/ou testar apenas aquilo que ele já sabe. Pelo contrário, o processo avaliativo deve ir além do que já está dado, sem limites predeterminados ou respostas já esperadas. Desse modo, a avaliação da aprendizagem é compreendida como prática de inclusão, ao passo que revela instrumentos sinalizadores de potencialidades e aproxima-nos da ideia de Zona de desenvolvimento proximal, que não pode ser vista nem medida em números, mas que existe e perpassa todo o processo de desenvolvimento humano.

A mediação possibilita ao aluno o exercício dos seus processos mentais. De acordo com Garcia (2012, p. 79), “[...] a mediação pedagógica com materiais apropriados, realizada pelo professor, é essencial na formação dos conceitos científicos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...] proporcionando diferentes níveis de desenvolvimento”.

Em suma, os estudos indicam que uma nota, por si só, não tem a capacidade de transparecer tudo que um aluno aprendeu, sequer demonstra todo o percurso percorrido pelo educando ao longo do processo. Além disso, a revisão de literatura permitiu-nos constatar que existem instrumentos avaliativos que viabilizam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, revelando não só as limitações como também as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. Esperamos que outras pesquisas com essa temática sejam realizadas, acompanhando o desenrolar desse processo avaliativo no âmbito das escolas e ampliando o debate sobre as práticas de ensino inclusivas.

Ainda, no que tange a esta pesquisa, a preocupação central do ato avaliativo ainda está no produto e não no processo. Isto é, enquanto continuarmos dando ênfase à nota do aluno e ao que ele não sabe fazer, ao invés de buscarmos a partir do que ele já faz sozinho (zona de desenvolvimento real) o suporte necessário (mediação pedagógica, adaptações curriculares, dentre outros) para atingirmos seu desenvolvimento potencial, com ações e instrumentos adequados de avaliação, prosseguiremos corroborando práticas pedagógicas que não respeitam às especificidades dos alunos com deficiência intelectual no decorrer do processo avaliativo e negam a possibilidade de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a investigação, embasadas pela teoria histórico-cultural, compreendemos que a avaliação não pode ser vista como a solução em si dos problemas enfrentados para fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. No entanto, quando aplicada adequadamente, torna-se uma possibilidade de revelar como ocorrem os processos de apropriação e de construção de conceitos científicos pelos educandos, bem como contribui para o desenvolvimento de ações e práticas que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Logo, podemos concluir que o estudo possibilitou o entrelaçar de fundamentados argumentos que evidenciaram não só instrumentos avaliativos adequados, como também demonstraram que a avaliação da aprendizagem é um processo longo e complexo, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento do elo existente na relação de ensino e aprendizagem entre docentes e alunos. O ato de avaliar revela mais do que o “aprendido até hoje”, permite o amanhã.

REFERÊNCIAS

- AADID. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo. *Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima Edición. Madrid: Alianza Editorail, 2010.
- ANACHE, A.A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTINEZ; A. M.; TACCA, M. C. V. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011. p.109-138.
- BOTTURA, N.V.Z.; FREITAS, A.P. Avaliação processual do ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (Org.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p.41-58.
- BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. *Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p.27833-27841.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 324f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.
- CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, Campinas, v.25, n.66, p.185-207, 2005.
- FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Org.). *Deficiência e inclusão escolar*. Maringá: Eduem, 2012. p.69-82.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, R. S. *Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual*. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2013.
- PLETSCH, M.D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2010.
- PLETSCH, M.D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias – Movimentos sociais processos de inclusão e educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.24, p.39-55, jan./abr. 2011.
- PLETSCH, M.D. *Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado*. UFRN, 2015. No prelo.
- PLETSCH, M.D.; OLIVEIRA, A.A.S. O Atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, S.G.C.; OLIVEIRA, A.A.S.; MISQUIATTI, A.R.N. (Org.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p.61-82.
- SCHUTZ, M.R.R.D.S. *Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar*. 2006. 140f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2006.
- TARTUCI, D. et al. Avaliação e o atendimento educacional especializado. *Revista Poiesis Pedagógica*, Catalão, v.12, n.1, p.67-93, 2014.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- VALENTIM, F.O.D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- VALENTIM, F.O.D.; OLIVEIRA, A.A.S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.13, n.40, p.851-871, 2013.
- VEER, R.D.V.; VALSIEER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UM OLHAR SOBRE O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Mirna Cristina Silva Pacheco
Sheila Venancia da Silva Vieira
Vanessa Cabral da Silva Pinheiro

Dentre a gama de temas existentes no campo da Educação Especial, este texto aborda um campo quase desconhecido: o do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)¹. Essa área é pouco explorada tanto em iniciativas de estudos e pesquisas realizadas nessa área da educação quanto nas brandas ações dos sistemas de ensino para atender as necessidades de sujeitos que demandam atendimento escolar específico (ROLIM; GOES, 2009).

Segundo o documento do Ministério de Educação intitulado *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações*, o termo APD refere-se a:

[...] um atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casa de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 13).

Trata-se de uma ação pedagógica que transforma um cômodo do lugar onde o sujeito reside em um espaço de ensino e aprendizagem, o que

¹ Termo utilizado no documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações*, elaborado pelo Ministério de Educação (BRASIL, 2002).

pode até contribuir para a participação e o rendimento escolar do aluno, já que o ambiente é familiar. Em outras palavras, na proposta do APD, se a situação do aluno o impede de ir até a escola, a escola vai até ele, por meio da figura do professor. Contudo, embora tenhamos políticas públicas voltadas ao atendimento desses alunos impedidos de saírem de suas residências, constatamos, no nosso cotidiano, diversas indefinições e questionamentos sobre essa forma de atendimento. Vale mencionar que a incorporação dessa área de atuação no Brasil é recente e ainda pouco explorada no meio acadêmico. Partindo dessas premissas, o objetivo deste capítulo é apresentar reflexões a partir de um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática.

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E AS DIRETRIZES POLÍTICAS

Na fase de busca de bibliografias sobre APD, deparamo-nos com a dificuldade de encontrar estudos realizados sobre o assunto. Contudo, contribuições como as de Fontes (2005) e Rolim e Góes (2009), apesar de serem sobre classe hospitalar, forneceram-nos pistas importantes sobre o APD. Já em relação aos documentos oficiais, encontramos alguns que tratam dessa modalidade de atendimento educacional (BRASIL, 1988, 2001, 2008b, 2009, 2011), incluindo um documento que trata especificamente da questão (BRASIL, 2002).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 137) expressa, em seu artigo 205, que “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Ela afirma, ainda, no artigo 208, inciso VII, § 3º, que o “[...] não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, p. 139). E mais, no artigo 214, a Constituição anuncia que as ações integradas do Poder Público devem direcionar-se para a universalização do atendimento escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) defende, em seu artigo 23, que o Poder Público deve se organizar de forma diversa para atender ao processo de aprendizagem dos educandos. No artigo 58, que trata da Educação Especial, é mencionado que, quando necessário, os sistemas de ensino assegurarão serviço de apoio especializado para atender às peculiaridades do alunado.

Já a Resolução nº 2, de 11 de setembro (BRASIL, 2001, p. 4), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001, p. 40).

Essa citação aponta que o APD é um atendimento educacional especializado, reforçando a responsabilidade dos sistemas de ensino em reunir esforços para que os educandos, impossibilitados de ir à escola sejam atendidos. Ainda, a Resolução prevê a contribuição do APD para o retorno do aluno à escola, porém não supõe que a doença e/ou a deficiência, ou seja, a sua condição, em alguns casos, impeça permanentemente a presença do aluno na escola.

O documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* foi elaborado com a finalidade de fornecer orientações para estruturar e fortalecer ações políticas para a:

Organização do sistema de atendimento em ambientes e instituições outros que não a escola, assegurando o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, buscando promover o desenvolvimento dos alunos contemplados. (BRASIL, 2002, p. 4).

A análise do documento forneceu-nos elementos para compreender o APD, por meio de: estabelecimento dos objetivos, da organização e do funcionamento administrativo e pedagógico, abrangendo os aspectos físicos, materiais, bem como os processos de integração da escola com o

sistema de saúde e, ainda, o papel do professor, do coordenador pedagógico e do profissional de apoio.

De acordo com o documento, é de competência das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação o fornecimento de APD e de classe hospitalar, com a orientação para a realização de acompanhamento e assessoramento do trabalho desenvolvido nesse espaço.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) cita o APD somente quando esclarece a exigência de formação inicial e continuada específica do professor para atuação nessa modalidade de ensino, sem acrescentar ou elucidar outras questões mais particulares. Na Resolução de nº 4 de 2009, encontramos:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 17).

Levando-se em consideração que o APD se trata de um AEE (BRASIL, 2001), podemos verificar que esse trecho da Resolução de nº 4 restringe o público-alvo para o APD, o que nos causa muitas inquietações; sobretudo por não considerar o proposto no documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: Estratégias e orientações*, o qual defende esse tipo de atendimento. Vejamos:

Alunos matriculados nos sistemas de ensino cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interfiram na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar. (BRASIL, 2002, p. 16).

Diante dessas observações, algumas indefinições levam-nos a indagar: como ficará o atendimento aos alunos que possuem necessidades específicas que os impedem de ir até a escola e aos hospitalizados que não se enquadram no público-alvo da Educação Especial? Como oferecer atendi-

mento escolar não substitutivo aos alunos que estão em condição de saúde ou psicossocial que os impedem de ir à escola? Por que o ambiente domiciliar e o hospitalar não foram incluídos como espaço para a realização do AEE?

No Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), o qual revoga o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008a), não há esclarecimento algum sobre o APD, deixando apenas algumas interpretações nas entrelinhas. O documento afirma que uma de suas diretrizes é a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o pleno desenvolvimento do educando e que a prestação de AEE deve se dar na forma suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotação e complementar aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo.

Isso posto, o referido Decreto faz-nos levantar outro questionamento: O APD pode ser interpretado como uma medida de apoio individualizada e efetiva que maximiza o pleno desenvolvimento do educando?

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

A formação docente na Educação Especial, ainda hoje, é tema recorrente de estudos e diálogos, considerando suas especificidades. No caso do APD, as inquietações no que concerne à formação do profissional vão além dos aspectos legais exigidos por cada sistema.

Nesse cenário, a atuação do APD configura-se em um desafio para a atuação docente, na medida em que os cursos de licenciatura não costumam abordar, em suas grades curriculares, conteúdos pertinentes a distintas áreas de atuação docente, que não seja a sala de aula comum. Essa dinâmica resulta em uma formação essencialmente destinada à prática escolar, não considerando outros espaços educacionais. Dessa forma, o professor que atua no APD depara-se com o desafio de adequar sua práxis a gradações e particularidades de um espaço que, *a priori*, não é o seu (OLIVEIRA et al., 2010).

As demandas da realidade do APD impelem seus professores ao aperfeiçoamento. A procura autônoma de formação complementar para

além da básica exigida para tal ação seguramente produz nesses professores a competência de serem mais críticos (FONSECA, 1999). Nesse contexto, torna-se importante destacar que o APD requer professores:

Com destreza, e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança ou adolescente sob atendimento. (FONSECA, 2003, p. 26).

O que podemos perceber na grande maioria dos casos é que, mesmo sem formação acadêmica, a prática docente no APD não pode ser desqualificada, considerando que essa práxis exige algo além de uma certificação, tais como a necessidade de o professor ter de adaptar o seu planejamento e o atendimento à diversidade dos alunos, além desse profissional ter de levar em consideração a condição de saúde dos sujeitos que atende (OLIVEIRA et al., 2010).

Ainda, sobre o perfil do profissional que atua no Atendimento Pedagógico Especializado, Ceccim (1998 apud FONSECA, 1999) aponta que recentes pesquisas na área da educação têm proposto reconhecer nos estudos de Vigotski a formulação de uma teoria sobre a “pedagogia do desenvolvimento”, em contrapartida à noção clássica da psicologia. Nessa perspectiva teórica, para pensarmos sobre o desenvolvimento do ser humano, trazemos as palavras de Rolim e Góes (2009), os quais afirmam que:

O desenvolvimento é um processo não linear, marcado por rupturas, continuidades e superações, em transformações que resultam das vivências do sujeito no grupo social (Vygotsky, 1995). O processo de individuação, de tornar-se indivíduo, tem gênese nas relações sociais desde o nascimento e acontece à medida que a criança incorpora a cultura (entendida amplamente como atividade social humana e produto da vida social). A formação da personalidade caminha, então, da instância social para o individual, num movimento que implica a internalização ou conversão para si dos significados das interações do sujeito com outros. A síntese dessas ideias está no que o autor denominou de lei de dupla formação, segundo a qual as funções psíquicas aparecem inicialmente no plano social ou intersubjetivo e são internalizadas ou convertidas, formando o plano individual ou intrassubjetivo. (ROLIM; GÓES, 2009, p. 513).

Assim sendo, compreende-se que deve fazer parte do perfil profissional do professor que atua no Atendimento Pedagógico Domiciliar a cooperação, na medida em que a interação do ser humano com o mundo não é, por conseguinte, uma relação direta, mas uma relação mediada por outras pessoas e pelas produções humanas. Essa relação depende das atividades concretas com as quais esse profissional se envolve e não se restringem aos encontros face a face (ROLIM; GÓES, 2009).

Igualmente, entendemos ser fundamental haver uma articulação entre as ações realizadas pelo professor que realiza o APD e a escola de referência do aluno, visto que há uma turma e uma proposta pedagógica direcionada para a turma desse aluno e que não pode ser tão diferente da aula planejada para ser desenvolvida em domicílio. Tal estreitamento dá-se visto que a situação de saúde do aluno pode se modificar e, em um eventual retorno para assistir as aulas em sala de aula, junto aos seus pares, o aluno deve ter um mínimo de noção do que está sendo trabalhado e dos projetos e temas que estão sendo desenvolvidos, entre outras situações que envolvem as rotinas comuns de sua turma (PACHECO; VIEIRA; PINHEIRO, 2014).

Outra questão importante é em relação a participação do professor de APD nas reuniões de estudo e conselhos de classe da escola de referência do aluno. O debate coletivo não apenas do processo desse aluno, mas também de sua turma, é importante no que se refere ao norte de ações e de propostas selecionadas para o trabalho em domicílio. A gestão escolar e pedagógica também deve, em parceria, favorecer e viabilizar recursos didáticos, livros e/ou equipamentos que favoreçam e possibilitem o trabalho desenvolvido em domicílio, bem como a família, dentro de suas possibilidades, também pode cooperar nessa questão (PACHECO; VIEIRA; PINHEIRO, 2014).

O uso dos recursos de tecnologias como computadores e *tablets* são elementos que, além de contarem com o grande interesse por parte dos alunos, podem favorecer o processo, visto que viabilizam audição de histórias e visualização de material imagético, bem como oferecem interatividade e autonomia, em uma linguagem agradável e de inúmeras possibilidades.

Ainda falando dos recursos, no planejamento da aula, cabe destacar que a Internet e os bancos de objetos digitais de aprendizes² atuam como um facilitador da aprendizagem em função de uma característica importante da aula no APD que deve perpassar os diversos momentos pedagógicos, tais como a apresentação do conteúdo e a realização das atividades atreladas ao seu compromisso de adaptar e construir práticas educativas para atender a sua diversidade.

A necessidade de enriquecer e significar as propostas de trabalho precisa considerar os diversos fatores do cenário que passam desde as condições físicas do aluno no momento até o interesse, o envolvimento e a capacidade de apropriação do conteúdo. É preciso criatividade e pesquisa para que o professor do APD possa elaborar uma aula interessante e assertiva e dispor de criatividade para conjugar os objetivos e os caminhos que mediam o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos de cada aluno em atendimento domiciliar.

Também destacamos a importância das atividades que envolvem a leitura que pode ser percebido não apenas pelo compromisso e a obrigatoriedade da tarefa, mas como uma possibilidade que diminui um pouco o desconforto que uma criança ou jovem traz consigo durante o tratamento médico ou a condição orgânica em que se encontra e para, além disso, propicia a capacidade de superação e de atitude positiva frente à vida. Assim, o trabalho do professor que atua no APD é fundamental para resgatar o cotidiano de estudo do aluno, minimizando as perdas pedagógicas que poderiam acontecer durante a fase de tratamento (SILVA; PACHECO; PINHEIRO, 2014). Dentre as atividades desenvolvidas que buscam não apenas colaborar com o ambiente favorável e adaptado ao processo de ensino e aprendizagem, podemos destacar: o uso de jogos, vídeo aulas, *softwares*, entre outros recursos (SILVA; PACHECO; PINHEIRO, 2014).

A família, ao receber esse professor na intimidade de sua residência, em muitas situações, não vislumbra o êxito e o desenvolvimento desse aluno, em função dos diversos e profundos processos que vivenciam no trato e cuidado para com o seu familiar (nosso aluno). Nessa questão

² Existem diferentes definições para objetos de aprendizagem (Learning Objects – LO). Optamos por utilizar o de Wiley (2001) que os define como qualquer recurso digital, por exemplo: imagens, gráficos, vídeos, entre outros; que podem ser reutilizados para promover a aprendizagem.

reside uma importante e necessária prática de resiliência e investimento, bem como clareza nas propostas e até o *feedback* a essa família, por meio de constantes conversas e trocas acerca dos avanços e do desenvolvimento acadêmico como um todo (SILVA; PACHECO; PINHEIRO, 2014). Temos registros de casos em que as atividades escolares e o momento da aula em domicílio são considerados momentos de “fuga” ou “vida normal” (SILVA; PACHECO; PINHEIRO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu refletir sobre um campo quase desconhecido que é abarcado pelas equipes e pelos professores que trabalham com atendimentos específicos como é o caso do APD.

Em muitos documentos, observamos que o APD aparece sempre junto ao trabalho relacionado à classe hospitalar, apesar de se tratarem de ações pedagógicas distintas mesmo com tantas similaridades, principalmente por se aplicarem, de maneira geral, a alunos com problemas de saúde e/ou com deficiência. Percebemos um flagrante descuido para com o público-alvo do APD nas políticas públicas, além da constatação de muitas indefinições e contradições. O público-alvo do APD é amplo e estende-se para além dos sujeitos contemplados pela Educação Especial, pois também abrange alunos acometidos por diversos quadros de doenças, como, por exemplo, as degenerativas ou quadros quimioterápicos.

Na maioria dos referenciais publicados na área, estão relacionadas experiências únicas em que são relatados casos de alunos acompanhados e/ou iniciativas de equipes gestoras e docentes para alunos afastados temporariamente ou que não retornarão à escola, em função do agravamento de sua condição de saúde. O que nos confirma a ausência ou raridade de diretrizes voltadas exclusivamente aos alunos que se utilizam do APD.

Verificamos que alguns artigos que se propõem em tratar a respeito do ADP não citam em suas referências o documento anteriormente referido do Ministério da Educação (MEC), bem como as orientações do documento não dão conta das especificidades dos casos, fator que deve servir como elemento propulsor de investimento em estudos e pesquisas acerca desse tema, não apenas junto aos professores que realizam o APD. A partir dessas

considerações, entendemos que ainda temos um longo caminho pela frente para garantir de fato o direito ao APD para os alunos que dele demandam.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Seção 1, n. 181, p.26.
- BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, n. 221, p.12.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p.27833-27841.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, nº 177, p.39-40.
- BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p.17.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.
- CECCIM, R. B.; FONSECA, E. S. *Classes hospitalares no Brasil*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal da Saúde: Secretaria Municipal da Educação, 1998. Reunião de trabalho realizada na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus em 4 de agosto de 1998.
- FONSECA, E.S. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.8, n.44, p.32-37, 1999.
- FONSECA, E.S. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.
- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.29, p.119-138, 2005.
- OLIVEIRA, J.P. et al. O Atendimento educacional nos ambientes hospitalares. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n.4, p.75-81, 2010.

PACHECO, M.C.S; VIEIRA, S.V.S; PINHEIRO, V.C.S. Um olhar sobre o atendimento pedagógico domiciliar: políticas e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2014, São Carlos. *Anais eletrônicos...* São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: <http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/um_olhar_sobre_o_atendimento_pedagogico_domiciliar_politicas_e_praticas>. Acesso em: 14 mar. 2015.

ROLIM, C.L.A.; GOES, M.C.R. Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p.509-523, set./dez. 2009.

SILVA, S.; PACHECO, M.C.S; PINHEIRO, V.C.S. Reflexões sobre o atendimento pedagógico domiciliar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/43-silva_et_al.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

WILEY, D.A. *On the inanimate nature of learning objects*. 2001. Disponível em: <<http://opencontent.org/blog/archives/244>>. Acesso em: 14 maio 2015.

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE INCLUSÃO NO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/UFRRJ¹

*Saionara Corina Pussente Coelho Moreira
Izadora Martins da Silva de Souza
Isaias Rosa da Silva*

*Todos os seres humanos nascem livres e são
iguais em dignidade e direitos (Declaração Universal dos
Direitos Humanos, Art. 1º, 10 de dezembro de 1948).*

*A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior
deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade
com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento
pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua par-
ticipação em determinados ambientes e atividades com base na
deficiência. [...] Para a efetivação deste direito, as IES devem
disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promo-
vam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013).*

Este capítulo visa apresentar, mesmo que sucintamente, reflexões sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Para tanto, debruçamo-nos em documentos oficiais e também contamos com os aportes de autores que pesquisam a inclusão e aqueles que tratam mais especificamente da inclusão de pessoas com defici-

¹ Este capítulo é fruto das ações do projeto *Acessibilidade e inclusão no Instituto Multidisciplinar/UFRRJ: em foco a implementação do Núcleo de inclusão no Ensino Superior* que integra a pesquisa em rede *Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão*, aprovado pela CAPES, no Edital Observatório em Educação (OBEDUC/CAPES/ONEP edital 49/2010), coordenado pela Professora Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP-Marília).

ências ou outras necessidades educacionais especiais (NEE) no Ensino Superior. Igualmente, pretendemos abordar a experiência do Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu - no que diz respeito à implementação do Núcleo de Inclusão. Vale mencionar que, nos últimos anos, temos verificado avanços legais significativos na garantia dos direitos educacionais do público-alvo da Educação Especial. Isso pode ser aferido pela vasta legislação em vigor e pelas políticas públicas, planos, programas e projetos postos em ação pelos últimos governos.

Em que pesem os avanços, ainda verificamos certa resistência por parte de instituições de ensino e até mesmo de profissionais de educação (MOREIRA, 2015) em mudar práticas frente à diversidade presente nas instituições educacionais. Certamente a implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) contribuirá para ressignificar tais concepções.

Ainda que o PNE não explicita especificamente a inclusão no Ensino Superior no texto da Meta 4, há de considerarmos os desdobramentos advindos desse plano para a questão da educação inclusiva. Ademais, o Brasil é signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jontiem - (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, mais recentemente, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (conhecida como Declaração da ONU) (BRASIL, 2009), que foi incorporada em nosso país como emenda constitucional. De acordo com a Declaração da ONU, a inclusão das pessoas com deficiência deve ser assegurada em todos os níveis desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O artigo 24 afirma que os Estados signatários

[...] reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação [...] deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] Deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, p. 3, grifo nosso).

O reconhecimento da proposta de inclusão nos diferentes níveis está presente na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual sinaliza que:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...] Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino. (BRASIL, 2008, p. 8).

Além dos documentos já apresentados, há inúmeros outros que discorrem sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. A seguir, um quadro síntese desses documentos:

Quadro 1 - Documentos que tratam da inclusão no Ensino Superior

Documento	Dispõe sobre
Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006)	Regula, supervisiona e avalia as instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino.
Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010)	Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse programa garante aportes financeiros para os recursos necessários à permanência do aluno nas IFEs, inclusive àquele com NEEs.
Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011)	Atendimento educacional especializado, que prevê, no § 2º do art. 5º VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003)	Que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2013).

A partir dessas considerações, apresentamos, a seguir, o caso de implementação do Núcleo de Inclusão no Ensino Superior no Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu.

NÚCLEO DE INCLUSÃO DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Entre os anos de 2005 e 2011, foram empreendidas pela Secretaria de Educação Especial² chamadas públicas concorrenciais que diagnosticaram e identificaram inúmeras barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência no acesso aos cursos de graduação. Isso representou a efetivação do Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior. Todavia, a partir de 2012, essa ação foi universalizada atendendo todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Tomando como base todo o arcabouço teórico, documental e em concordância com o que preconiza o referido documento, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu criou um Núcleo de Inclusão em 2009 a partir da seleção do Edital do Programa Incluir (edital nº 5 de 2009)³ daquele ano. A partir dos recursos financeiros advindos do referido edital e do Programa do PROEXT (edital nº 6, PROEXT 2009)⁴ foi possível adquirir recursos de Tecnologia Assistiva e outros para constituir o Núcleo de Apoio a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. Todos os recursos ficaram e continuam alocados no Laboratório Multidisciplinar de Ensino e Recursos Especiais, espaço dividido com inúmeros projetos institucionais. Atualmente, temos clareza de que o espaço não é apropriado para as demandas pedagógicas dos discentes com alguma deficiência, assim como não atende as especificidades presentes na adaptação de materiais pedagógicos, como, por exemplo, realização de provas com escriba para alunos com dificuldades motoras, leitura de textos para pessoas com baixa visão, entre outros.

Todavia, as ações do Núcleo no Instituto Multidisciplinar nunca pararam e uma de suas primeiras iniciativas em 2010 foi encaminhar um documento aos órgãos superiores para oficializar as suas ações e o seu pa-

² Extinta em 2011 e, desde então, as suas ações foram incorporadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

³ Projeto *A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: uma prática em construção*, coordenado pela Prof.^a Márcia Denise Pletsch (IM/UFRRJ).

⁴ Programa de Formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação básica e no ensino superior, formado por três subprojetos, dentre os quais um específico sobre a inclusão no ensino superior denominado *Educação inclusiva e ensino superior: pesquisa, construção do conhecimento e estratégias de ensino*. Tanto o programa, quanto o projeto específico foram coordenados pela Prof.^a Márcia Denise Pletsch (IM/UFRRJ).

pel na Instituição. O referido documento foi aprovado dia 12 de julho de 2012 no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRRJ) como Deliberação 112. Por meio dessa deliberação, foi aprovada a criação do Núcleo de Inclusão no Ensino Superior (NIES), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), assim como dispôs os objetivos e o seu papel frente à matrícula de discentes público-alvo da Educação Especial na UFRRJ.

Apesar da legalização do Núcleo no âmbito institucional, até 2014, somente o Instituto Multidisciplinar vinha realizando ações de apoio pedagógico aos discentes auto declarados como tendo alguma deficiência. A partir de 2014, as ações foram também ampliadas para o Campus de Seropédica. Desde então, inúmeras ações e reuniões vêm sendo realizadas para consolidar o Núcleo, agora denominado Núcleo de Acessibilidade em função de mudanças na nomenclatura federal, em toda a Universidade. Tais reuniões vêm ocorrendo com a participação de professores, técnicos administrativos e discentes. A seguir, organizamos uma síntese das ações planejadas no ano de 2014:

1. Emissão de uma portaria conjunta da PROGRAD nomeando os professores que integrarão o Núcleo de Acessibilidade na UFRRJ.
2. Publicação imediata de edital seletivo de 3 bolsistas para auxiliarem na pesquisa das demandas de acessibilidade na UFRRJ, um para o campus de Nova Iguaçu e 2 para o campus de Seropédica.
3. Encaminhamento do questionário para os coordenadores de cursos, a fim de traçarmos um levantamento preliminar das demandas de acessibilidade na UFRRJ.
4. Definição dos itens a serem incluídos no ReqMat⁵ para aquisição dos recursos do programa Incluir para o Campus de Seropédica, uma vez que o Campus de Nova Iguaçu não demanda recursos dessa natureza.
5. Contratação de uma empresa para a elaboração de um projeto básico e executivo para a implantação de estruturas físicas adaptadas para a acessibilidade.

⁵ Requisição de material.

6. Organização de um evento de lançamento do Núcleo de Acessibilidade, mediante o convite de especialistas externos à UFRRJ para participarem de uma mesa de debate sobre o tema da acessibilidade.

A culminância dessa agenda foi a organização do evento de lançamento do Núcleo de Acessibilidade realizados no dia 10 de setembro de 2014 em Seropédica. Estava, enfim, oficializado o Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior em toda a UFRRJ.

A TRAJETÓRIA DE UM ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Desde o ano de 2013, o Núcleo do Campus de Nova Iguaçu vem dando apoio pedagógico para um aluno que, em decorrência de um acidente, possui limitações motoras, visuais e auditivas. Para ampliar nossas reflexões sobre as possibilidades, desafios e perspectivas da inclusão no Ensino Superior, apresentamos essa experiência. O quadro a seguir sintetiza as informações do discente-alvo.

Quadro 2 - Caracterização do discente com necessidades educacionais especiais

Aluno	Idade	Apoio especializado	Descrição do aluno
Paulo ⁵	24	Mediação de apoio pedagógico em sala de aula de graduação	Coordenação motora comprometida necessitando de auxílio em atividades escritas; faz uso de muletas; possui apenas a visão do olho esquerdo; apresenta acentuada perda auditiva.

Fonte: elaboração própria.

A análise dessa experiência evidencia, entre outros fatores, as dificuldades do aluno na participação de todas as atividades cotidianas realizadas no Campus, tais como locomoção, comunicação e, também, dificuldades em executar tarefas como escrever e outras atividades cotidianas do dia a dia da universidade. Também verificamos a resistência de alguns docentes em mudar ou adaptar suas práticas no sentido de facilitar a participação do aluno nas avaliações, bem como em sua participação nas demais atividades da sala de aula. Ficou evidente que o discente necessitava de apoio que o auxiliasse

em ocasiões de provas escritas e também na transcrição de aulas expositivas. Tais atitudes por parte dos docentes parecem focar ainda o modelo médico da deficiência, visando sempre às impossibilidades e não as possibilidades. Igualmente, a partir do relato do jovem, verificamos problemas na estrutura física do Campus de Nova Iguaçu, como a dificuldade de acesso e circulação na biblioteca. Vale mencionar que a construção do prédio é recente e sua inauguração ocorreu em 2010. Isto é, na época, já existiam orientações legais sobre a acessibilidade em prédios públicos, mas, infelizmente, tais indicações não foram seguidas. Para Manzini (2005), cabe às instituições educacionais organizar-se frente as demandas das políticas de inclusão.

As condições de acessibilidade presentes nas estruturas físicas das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente ainda está sendo formada. (MANZINI, 2005, p. 32).

Apesar dos problemas identificados, algumas medidas estão sendo tomadas pela equipe do Núcleo junto aos órgãos competentes e coordenações de curso no sentido de minimizar esses transtornos, até mesmo para atender ao disposto no Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) que estabelece que as instituições de Ensino Superior devem:

[...] oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, 1999, p. 10).

Dessa forma, o Núcleo de Acessibilidade no Instituto Multidisciplinar – Campus de Nova Iguaçu - tem assumido papel de apoio pedagógico, mas também político institucional para garantir os direitos do público-alvo da Educação Especial.

Concluimos dizendo que, para o acesso, a permanência e a participação das pessoas público-alvo da Educação Especial nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades, faz-se necessário uma série de mudanças estruturais, pedagógicas e metodológicas. Para tal, é preciso continuar construindo uma universidade que promova o rompimento de barreiras atitudinais

e físicas no que se refere ao recebimento, com qualidade, de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10
- BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 maio de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1, n. 88, p. 6.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, n. 163, p. 3.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 julho de 2010. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, n. 137, p. 5.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, n. 221, p. 12.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, DF: SECADI; SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=>. Acesso em: 20 jan. 2015
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BRASIL. Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, n. 219, p.12.
- MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. *Revista da Sobama*, São Paulo, v.10, n.1, Suplemento, p.31-36, dez. 2005.
- MOREIRA, S.C.P.C. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: um estudo sobre a implementação do Núcleo de Inclusão no IM/UFRRJ. Monografia. (Curso de Graduação em Pedagogia) - Instituto Multidisciplinar/UFRRJ, 2015.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

REDES DE ATENÇÃO E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA EM TERRITÓRIO: O PAPEL DA ESCOLA EM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA E DE ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Debora Martins Silva

Flávia Faissal de Souza

Vemos, atualmente na mídia, uma enormidade de notícias que tratam de casos de violência sofrida por crianças e adolescentes. Estudos sobre essa temática também apontam um aumento de registros de violência contra crianças e adolescentes (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2013). Não distante, estão, também, os casos contra crianças e adolescentes com deficiência, casos normalmente mais silenciados, os quais devemos promover o enfrentamento (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

Silva (2002) afirma que o abuso e a violência sexual contra qualquer criança impacta negativamente o seu crescimento, acarretando transtornos e uma visão às vezes estereotipada por parte delas sobre os seus direitos e sobre os seus sentimentos em relação à vida sexual. A autora relata que a violência sexual: “[...] é uma doença contagiosa e como tal, provoca feridas que não cicatrizam nem no corpo nem na mente daqueles que foram contaminados, tanto como oprimido quanto como opressor” (SILVA, 2002, p. 85).

Essa situação agrava-se quando quem sofre a violência são crianças ou adolescentes com deficiência intelectual. Estas sofrem diferentes e diversas formas de abuso e violência sexual. Em muitos casos, são excluídas

da vida sexual, outras convencidas a tomar medidas radicais como a esterilização. Não raramente, as denúncias sobre abuso e violência contra esse público também informam que, na maioria das vezes, os agressores são pessoas próximas: familiares, amigos, vizinhos, entre outros que participam da vida social dos jovens (PFEIFFER, 2006; GLAT; FREITAS, 2009; CAVALCANTE; BASTOS, 2013).

Atualmente, no Brasil, temos como estratégia para o enfrentamento dessas situações de violências as redes de atenção e prevenção à violência em território. Uma das estratégias que vem sendo proposta em âmbito nacional são as redes de atenção e prevenção à violência, que se organizam a partir de ações intersetoriais, tais como: saúde, educação, assistência social, justiça, entre outros. A rede de proteção é responsabilizada de todos nós e exige um trabalho em conjunto. Sendo composta por: serviços de saúde, assistência social, educação, conselho tutelar, segurança pública, ministério público, justiça e entidades da sociedade civil (igrejas, ONGs etc.). Um dos principais objetivos desses órgãos é o acolhimento e o apoio à criança violentada e à sua família, bem como o esclarecimento e as informações dadas à criança e à família (BRASIL, 2010).

Os profissionais da educação são peças fundamentais no processo de notificação e descoberta se perceberem que algo de errado esteja acontecendo com algum aluno seu, pois a escola atua em parceria com os outros órgãos que atuam com equipes multidisciplinares, operando em comum acordo, também trabalhando dentro do currículo educacional para esclarecimento de dúvidas dos seus alunos. Quando falamos de criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o trabalho da rede deve ser articulado ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009).

Depois do primeiro contato dessa equipe multidisciplinar, de ouvir a criança, bem como a sua família, e fazer o levantamento necessário do caso, há a anotação em uma notificação, que seria um registro do acontecimento, o qual deve ser preenchido pela equipe de saúde que realizou o atendimento. Em seguida, deve-se comunicar o caso ao conselho tutelar da forma mais ágil possível, principalmente nos casos de maior gravidade. A notificação não é uma denuncia e sim um instrumento para proteger crianças e adolescentes da situação de violência (BRASIL, 2010).

Segundo Santos e Ippolito (2011, p. 160), ao tratarem da rede de proteção e atenção a pessoas em situação de violência no território, atualmente no Brasil, o “[...] movimento social defende o fortalecimento das ações em rede e reivindica a sua implantação o mais rápido possível”. De acordo com esses autores, nos últimos anos, tal fato tem se intensificado, sobretudo, a partir da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), pois as redes de proteção devem trabalhar em conjunto para proteção de nossas crianças e adolescentes.

Dada essa realidade, neste texto, trataremos da temática violência sexual sofrida por crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Nossa pesquisa foi desenvolvida junto a seis professores de dois municípios, a saber: Belford Roxo e Nova Iguaçu, ambos situados na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. Para coleta dos dados, aplicamos um questionário composto por seis questões acerca da violência aos educandos atendidos pela aquela instituição de ensino. Vale salientar que, em acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, optamos por entrevistar professores de sala de aula comum, que atuam junto a alunos com deficiência intelectual.

Ao articular as redes de proteção com as narrativas de professores das redes públicas de ensino de Nova Iguaçu e Belford Roxo, organizamos este texto em seis categorias, a saber: redes de proteção, experiências com as redes de atenção e prevenção, relatos, violência e o papel da escola. Tais categorias foram elencadas a partir do estudo do Guia Escolar: identificação de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (SANTOS; IPPOLITO, 2011), e a partir das narrativas analisadas dos professores que participaram desta pesquisa.

A seguir, apresentamos os resultados de nossa investigação. Fazemos esse levantamento para discutir, debater e refletir sobre o tema, ainda pouco presente nos cursos de formação de professores, mas tão necessário, pois está presente constantemente no sistema escolar.

REDES DE PROTEÇÃO: ATENÇÃO E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NO TERRITÓRIO

Consideramos que hoje temos, no Brasil, estratégias importantes no que tange à formação e ao funcionamento das redes de proteção

à pessoa em situação de violência em território, conforme já relatamos. Contudo, conhecendo as condições de vida da maioria do povo brasileiro, tivemos interesse em saber como as redes de proteção organizam-se nos municípios estudados, a partir da percepção e do conhecimento dos professores. O olhar desses profissionais sobre essa questão é-nos de grande importância, posto que, muitas vezes, a denúncia da violência é relatada a eles ou, até mesmo, percebida por eles, que lidam no dia a dia com as crianças e com os adolescentes. Foi sobre essa temática que primeiro indagamos aos professores da rede de ensino de Belford Roxo e Nova Iguaçu. Na entrevista, eles nos informaram:

[...] não. Quase não há conhecimento na unidade escolar referente às redes de proteção às crianças e aos adolescentes. Não temos conhecimentos em relação a sua ação e parceria com as escolas (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Belford Roxo).

[...] não, pois se torna difícil cumpri-la com competência, tendo em vista a proporção imputada a elas (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Nova Iguaçu).

Como podemos depreender das falas mencionadas, os educadores apresentam percepções parecidas sobre a rede de proteção à violência que atende as crianças e aos adolescentes. Outro aspecto que fica evidente nesses relatos é a falta de informação no que tange às redes de proteção, pois observamos que não existe diálogo entre os setores que as compõem. As professoras desconhecem a parceria dos órgãos da rede de proteção e, ao que tudo indica, pela fala das professoras, não há a construção de parceira pelas redes. A nosso ver, essa parceria que estrutura e fortalece a rede é fundamental para ampliar a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, sobretudo, no que diz respeito ao tema da violência e do abuso sexual.

Embora tenhamos uma proposta de rede de proteção e atenção à violência em território, é possível afirmarmos, a partir das falas das professoras, que, ao menos nesses municípios, a sua estruturação e o seu fortalecimento no território é um desafio a ser perseguido. Vale ainda informar que não encontramos dados que tracem procedimentos específicos em relação a crianças e adolescentes com deficiência em situação de violência e abuso sexual.

EXPERIÊNCIA COM AS REDES DE ATENÇÃO E PROTEÇÃO A VIOLÊNCIA SEXUAL

Nesse tópico, exploraremos as experiências dos professores entrevistados em relação à rede de atenção e proteção à violência sexual. Para tal, analisaremos os relatos dos professores frente às estratégias para a prevenção fora ou dentro da escola.

A proposta que se apresenta aqui é de conhecer o que os entrevistados veem como experiência positiva ou negativa em relação ao tema, ao analisarmos, em seus relatos, qual o papel da escola onde esses professores estão lotados - sua relação com a rede de proteção. Para Carvalho (2007), tal aspecto é fundamental na garantia dos direitos humanos, suas palavras são ilustrativas a esse respeito:

[...] a ampliação do caráter democrático de uma sociedade depende de uma cultura de respeito e promoção de condutas guiadas pelos valores pautados nos direitos humanos e, para essa transformação, a melhoria da ação educativa é fundamental. (CARVALHO, 2007, p. 35).

Tendo como ponto de partida a afirmação dessa citação e os relatos dos entrevistados, verificamos que, para alguns, há menos experiências positivas e mais relatos negativos quanto à relação e à ação das redes de proteção nas unidades escolares pesquisadas. Vejamos o que os entrevistados relataram:

[...] o debate na escola, pauta num descaso dessas redes. No momento em que a escola precisou da efetiva participação de alguma rede, não se viu prestigiada. Marcou vários encontros (palestras) e não foi atendida (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Nova Iguaçu).

[...] somente remeto-me a uma experiência. E esta foi positiva. Estabeleceu-se uma parceria a escola e o Conselho Tutelar para uma palestra em uma reunião de responsáveis (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Nova Iguaçu).

A partir dessas narrativas, podemos afirmar que as ações das redes de proteção precisam ser mais efetivas junto à rede escolar de ensino. Sabemos que existem esforços para propagar as informações quanto às

redes de proteção sanando as dúvidas que os profissionais tenham sobre violência. Fazendo um trabalho em equipe, observamos nos depoimentos apresentados que, em alguns lugares, há preocupação quanto à informação para os profissionais que atuam com as crianças - se houverem professores informados, conseqüentemente os alunos também serão. Já, em outros locais, as ações e os esforços não têm se concretizado, tornando-se uma experiência negativa.

AÇÕES PARA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Neste tópico, abordaremos questões relativas às ações de prevenção que a escola tem desenvolvido em função do combate à violência. Buscamos significar aqui que ações a escola tem desenvolvido para propagar informações de prevenção da violência e do abuso sexual.

Sobre o abuso e a violência sofridos pelas pessoas com deficiência, vale lembrar que, na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009), em seu artigo 16, observamos a preocupação para com a prevenção:

Os Estados Partes também tomarão todas as medidas apropriadas para prevenir todas as formas de exploração, violência e abuso, assegurando, entre outras coisas, formas apropriadas de atendimento e apoio que levem em conta o gênero e a idade das pessoas com deficiência e de seus familiares e atendentes, inclusive mediante a provisão de informação e educação sobre a maneira de evitar, reconhecer e denunciar casos de exploração, violência e abuso. Os Estados Partes assegurarão que os serviços de proteção levem em conta a idade, o gênero e a deficiência das pessoas. (BRASIL, 2009, p. 3).

Embora, conforme explicitamos, não haja estratégia específica junto a crianças e adolescentes com deficiência intelectual, de certa forma, em acordo com esse documento, nas narrativas dos professores, verificamos que nas escolas pesquisadas existem propostas de ações que visam debater sobre essa temática. Vejamos a seguir:

[...] projetos que trabalham questões relacionadas à violência e exploração. Esses temas são constantemente trabalhados na unidade escolar. Esse ano o projeto tem como título: *Enfrentamento à violência e exploração sexual infante juvenil* (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Belford Roxo).

[...] acompanhamento do controle de faltas e evasão escolar, orientação de responsáveis que precisem de encaminhamentos para serviços sociais e/ou saúde (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Nova Iguaçu).

A partir do exposto, podemos considerar que há uma preocupação, ao menos por parte dos entrevistados, em desenvolver ações para a prevenção de qualquer tipo de violência, principalmente o abuso e a exploração sexual.

Em tempos atuais, há grande preocupação com relação à temática, em face das facilidades encontradas por meio da tecnologia e de outros meios de comunicação. Cabe mencionar que a tecnologia não é o motivo principal para tais acontecimentos, mas tem grande influência quanto à violência sexual no tempo presente (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

RELATOS DE COMO A COMUNIDADE ESCOLAR PROCEDE NOS CASOS DE VIOLÊNCIA

Nos casos de abuso sexual, o papel do educador e/ou responsáveis por estabelecimento de ensino não termina com a notificação. Embora muitas vezes o Conselho Tutelar esteja junto com a vítima nos procedimentos de registro da ocorrência, mesmo nos serviços de atendimento é importante que o educador acompanhe o caso para garantir que a vítima receba atendimento digno. (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 155).

O papel do professor, assim, não é só de perceber e denunciar, o professor tem um papel político também de garantir os direitos daquele que foi agredido, de fazer ouvir aquele que foi invadido e violentado, pois as marcas psicológicas daquela criança ou adolescente que sofre qualquer tipo de violência são dores da alma, cicatrizes que o/a acompanharão para o resto de sua vida. Nos relatos trazidos pelos professores, vemos que eles realmente preocupam-se com seus alunos:

[...] os profissionais da unidade escolar, principalmente os professores que atuam direto com o aluno, procuram sempre observar a mudança de comportamento dos alunos. Caso haja um comportamento suspeito, sondamos como o(a) próprio(a) aluno(a) e a família a mudança de comportamento, caso os maus-tratos ou abuso sejam confirmados os órgãos competentes devem ser acionados, nesse caso conforme o ECA

nos artigos 13 e 56, o conselho tutelar deve ser acionado (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Belford Roxo).

[...] escola organiza-se para uma “conversa” com a família (como o intuito de “investigar” o fato). Caso a conversa confirme as suspeitas um relatório é encaminhado à SEMED (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Nova Iguaçu).

Podemos apreender nos relatos que esses professores têm a consciência política e social impregnadas em si, trazem consigo a consciência de que podem ajudar e fazer o possível para auxiliar no enfrentamento daquela agressão sofrida por seu alunado. O papel do professor na descoberta da violência é importante, assim como é, quando necessário, denunciar o abusador ou agressor.

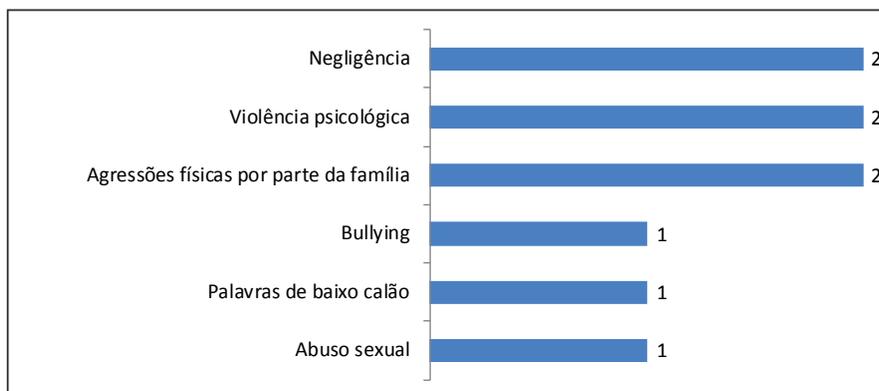
Como já analisado aqui, nas redes de proteção, o professor é parte importante, atuando junto aos órgãos de proteção à criança e ao adolescente. Sendo o professor certo “embaixador” do aluno atendido, bem como seu defensor frente ao ato cometido.

DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA SOFRIDA POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Para além do abuso e violência sexual, há outros tipos de violência que acometem, comumente, crianças e adolescentes. Trazemo-las aqui a fim de ilustrar as condições de vida de muitas crianças, não diferenciando os dados em relação às crianças e aos adolescentes com deficiência.

Os professores apontaram muitos tipos de violência que ocorrem entre seus alunos, porém os docentes de sala de aula comum mostraram que os tipos de violência mais observados por eles, em relação a todos os seus alunos, são aqueles relacionados à violência física e, também, sexual. O gráfico a seguir mostra os tipos de violências que mais apareceram na entrevista com os sujeitos (a quantidade descrita no gráfico 1 são quantos professores citaram a tal violência).

Gráfico 1 – Tipos de violências relatadas pelos professores



Fonte: elaboração própria.

Os relatos são intrigantes, pois cada dia mais alunos são maltratados. Observamos isso no relato das professoras:

[...] a agressão verbal. Palavras ditas à criança que denigrem sua imagem e que ela reproduz dentro da sala de aula com os colegas. A agressão física. Praticada geralmente por alguém com quem a criança mantém vínculo. São beliscões, queimaduras de cigarro, puxões de orelha, entre outros. Recordo-me de um caso mais grave, em que a mãe esquentava uma colher e ia fazendo queimaduras pelo corpo da filha até ela responder tudo o que a mãe queria saber. E a violência sexual que, na maioria das vezes, é praticada pelos padrastos, irmãos e pelos próprios pais das crianças. Lembro-me de um caso gravíssimo em que a avó paterna nos proibiu de entregar o neto de 6 anos ao pai, pois este já havia violentado o menino com penetração anal. (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma orientadora educacional do município de Nova Iguaçu).

[...] durante esses dois anos em que estou na unidade, presenciei casos de negligência onde crianças recebem quase ou nenhum acompanhamento da família em relação à sua higiene pessoal, caso de enfermidade sem acompanhamento médico e violência psicológica (crianças tratadas como “coisa” e sendo diminuídas com expressões tais como “burras” e “não presta para nada”). Essas são as violências mais comuns vindas da família e entre os alunos o bullying. (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Belford Roxo).

Podemos observar nesses relatos que casos de violência nas escolas são frequentes. Cada sujeito relatou diferentes abusos. As análises apontam

que temos de fazer algo como escola e educadores que somos em prol do combate à violência física e ao abuso sexual. Como já discutimos anteriormente, entendemos que o professor tem papel fundamental para propagar informações e agir corretamente quando confirmado o caso de agressão.

O PAPEL DA ESCOLA NA REDE DE ATENÇÃO E PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA

Sabemos que o professor sozinho não pode fazer muita coisa, pois ele é submetido às ações de uma rede de ensino, é um servidor público e precisa cumprir com sua função. Contudo, a escola tem papel fundamental para prevenir e promover a proteção de seus educandos, fazendo o que estiver a seu alcance para abordar assuntos ligados à violência, como o intuito de preparar seus professores que atuam diretamente com os alunos e de informar seus alunos. Santos e Ippolito comentam:

Prevenir significa potencializar todas as condições individuais, familiares e sociais que protegem crianças e adolescentes para dificultar o abuso sexual. Para ser eficaz, a prevenção deve acontecer em um contexto familiar e escolar em que os responsáveis sejam capazes de escutar esses sujeitos e de atender às suas necessidades nas diferentes etapas de seu desenvolvimento. (SANTOS; IPPOLITO 2011, p. 196).

O papel da escola, junto à comunidade e seus alunos, tem grande importância no enfrentamento e na prevenção da violência, como observamos na afirmação anterior. Escola, comunidade e pais têm de estar dispostos a ouvir esses sujeitos que foram violentados, que relatam que consigo está acontecendo algo de errado. Observamos, na afirmação das professoras, que a escola é imprescindível quanto a essas questões:

[...] o papel da escola é muito importante, pois, através de conversas e palestras, ela aproxima tanto a criança quanto o aluno. Tudo com o objetivo de transmitir segurança para que eles confiem na escola, se sintam à vontade em contar seus problemas e não permitam que tais violências continuem acontecendo. O papel da Orientação Educacional e do professor é de grande importância nesses casos. O que torna esses casos difíceis de serem denunciados pelas vítimas é que normalmente os agressores são também seus cuidadores, pessoas com as quais a vítima mantém uma relação de sentimento também se tornam seus agressores, e, assim, fica confuso para a criança que acaba se calando.

(Entrevista realizada em maio de 2014 com uma orientadora educacional do município de Nova Iguaçu).

[...] a escola tem a função de trabalhar e discutir essas questões para que os alunos tenham consciência da forma pela qual eles não podem ser tratados, sendo capaz de identificar o que se caracteriza como abuso, levar os alunos a ter consciência de seus direitos, encorajar a denúncia de maus tratos e abuso, levar os alunos a ter consciência de seus direitos, da forma que desse tratar e respeitar o próximo, garantindo o cultivo de uma cultura de paz e respeito. (Entrevista realizada em maio de 2014 com uma professora do município de Belford Roxo).

Como afirmado por essa professora, os alunos com deficiência intelectual devem ter a percepção de observar a forma que não devem ser tratados. Isso parte de ações que a escola deve promover e das temáticas a serem discutidas, para prevenir a violência e o abuso sexual. É com atitudes e informações simples que os alunos podem se conscientizar de que uma pessoa “mais forte” ou “mais poderosa” esteja praticando algo errado com ela (SILVA, 2002).

A prática de abordar assuntos delicados em uma instituição de ensino não é tarefa fácil. Assim como suspeitar de algo e tratar de certo assunto com a criança ou com seus familiares também não é tarefa simples, porém temos de nos conscientizar que ações, atos políticos e disponibilidade para ouvir alguém se fazem necessários, pois, no seio da escola, temos convivido com práticas vexatórias e ações que machucam a alma, deixando dores e cicatrizes que não se fecham e, muitas vezes, não se curam (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

Como profissionais da Educação, devemos estar sempre atentos para fazer a nossa parte e o que for possível para enfrentar temas dessa natureza na perspectiva dos direitos humanos. As redes de proteção, a ação dos docentes que atuam com as crianças e adolescentes é importante na aceitação e no fortalecimento de práticas de enfrentamento da violência sexual (CARVALHO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos trazidos pelos professores são enriquecedores e fazem-nos ver que ações simples são de extrema importância para nosso alunado, bem como o papel da escola de fortalecer-se e motivar a cada dia o profissional que está em contato direto com os que querem ser ouvidos, que querem um pouquinho de atenção. Calcados por ações políticas e pedagógicas fortalecemos nossa prática, acreditando em um futuro melhor sem violência por parte daqueles que deveriam proteger aqueles que sofrem processos históricos de exclusão de direitos devido à condição da deficiência.

Assim como observamos que os professores, a escola e as redes de proteção devem agir para promover a proteção das crianças e adolescentes nos tempos atuais, devemos conscientizar também nossa população, pois todos temos responsabilidade em caráter de ajudar o próximo. Nos dias atuais, todos devem ter consciência política e social em virtude de todos os envolvidos no processo educativo.

Para finalizar, não poderíamos deixar de discutir essas categorias de análise direcionadas para as pessoas com deficiência intelectual. Nossos dados mostraram que os relatos apresentados pelos entrevistados foram relativos a toda criança e adolescente, seja ela/ele com deficiência ou não. Se focarmos naqueles com deficiência, o que muda é a forma do enfrentamento e da “descoberta”, pois muitos sujeitos com deficiência intelectual têm dificuldades para compreender o abuso, confundindo-o com formas de tratamento e até como uma forma de carinho do agressor (GLAT; FREITAS, 2009).

As implicações psicológicas são ainda mais perversas, pois os sujeitos enfrentam maiores dificuldades para lidar com as sequelas. Além disso, pelo fato dos inúmeros mitos, preconceitos e estigmas ainda presentes em nossa sociedade sobre as capacidades, desejos e possibilidades dessas pessoas, nem sempre os abusos são verificados e identificados, sobretudo quando eles acontecem dentro de casa, cometidos por familiares e/ou pessoas próximas (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2013).

Nessa direção, nosso estudo indica que os investimentos sejam ampliados e direcionados para prevenir práticas de abuso e violência contra esses sujeitos de forma a atender as indicações da Convenção sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU, a qual foi incorporada como emenda constitucional em nosso país.

Outro aspecto que merece destaque, ainda nessa direção, é fomentar práticas que desenvolvam e capacitem as pessoas com deficiência intelectual a fazerem as suas escolhas, sejam elas consideradas simples, como escolher as roupas que querem vestir e o que querem comer, até as opções sexuais. Isto é, faz-se importante dar voz e vez a esses sujeitos, ouvir o que eles têm a dizer sobre si e suas escolhas. Tal aspecto parece-nos central se quisermos uma educação na perspectiva dos direitos humanos. Como dizem as convenções internacionais e nacionais ou como dizia nosso eterno Paulo Freire: “uma educação libertadora”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, n.163, p.3.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, nº135, p.13563.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Linha de cuidado para atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violências.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2015.
- CARVALHO, J. S. Direitos humanos e educação. Educação e direitos humanos: formação de professores e práticas escolares. In: BRASIL. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e sociedade*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CAVALCANTE, F.G., BASTOS, O.M. Pessoas com deficiência e necessidades especiais e situações de violência. In: KATHIE, N.; GONÇALVES, S.; CONSTANTINO, P. *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2013.
- CRUZ, V.; ALBUQUERQUE, C.P. Maus-tratos em crianças e adolescentes com deficiência e/ou perturbações do desenvolvimento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.19, n.1, p.9-24, 2013.
- GLAT, R.; FREITAS, R.C. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PEFFEIFER, L. Portadores de deficiências e de necessidades especiais duplamente vítimas de violências e discriminações. In: LIMA, C.A. *Violência faz mal à saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

SANTOS, B.R.; IPPOLITO, R. *Guia escolar: identificação de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Seropédica: EDUR, 2011.

SILVA, L. M. P. *Violência doméstica contra a criança e o adolescente*. Recife: EDUPE, 2002.

SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORAS

MÁRCIA DENISE PLETSCH

Doutora e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de pesquisa Observatório da Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.
E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA

Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do Instituto Multidisciplinar (IM)/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelo PNPD/Capes. Doutorado e Mestrado pela Faculdade de Educação (FE)/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF)/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: faissalflavia@gmail.com

AUTORES

ALANA DA ROCHA RAMOS

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). E-mail: alanaufrrj.2013@gmail.com

ALINE HYGINO CARVALHO MONTEIRO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Campus Valença (CEFET-RJ). E-mail: alinehygino@hotmail.com

ANA LÚCIA DA CONCEIÇÃO SILVA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/CEDERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Professora do AEE e Classe Especial da Rede Municipal de ensino de Duque de Caxias. Bolsista de Educação Básica (OBEDUC/CAPES). E-mail: anaconsil@gmail.com

CARLA DE PAIVA

Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UCAM/AVM). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Professora das Redes Municipais de ensino do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, atuando como Professora de Educação Infantil e como Professora Itinerante de Educação Especial, respectivamente. Bolsista de Educação Básica (OBEDUC/CAPES). E-mail: car_pv@hotmail.com

DANIELE FRANCISCO DE ARAÚJO

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), bolsista OBEDUC/CAPES. Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES). E-mail: dany_araujo100@hotmail.com

DEBORA MARTINS SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). E-mail: debora.ufrrj21@gmail.com

ÉRICA COSTA VLIESE ZICHTL CAMPOS

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Professora das Redes Municipais de ensino de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Orientação Educacional respectivamente. Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES). E-mail: ericavliese@hotmail.com

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA

Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do Instituto Multidisciplinar (IM)/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelo PNPD/Capes. Doutorado e Mestrado pela Faculdade de Educação (FE) / Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF)/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: faissalflavia@gmail.com

GETSEMANE DE FREITAS BATISTA

Graduada em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e graduanda em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade, Infância e Educação (Gesied/UFRRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRRJ). E-mail: getsemanebatista@gmail.com

ISAIAS ROSA DA SILVA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de Iniciação Científica (OBEDUC/CAPES) no período de 2013-2015. E-mail: isaias1102.music@gmail.com

IZADORA MARTINS DA SILVA DE SOUZA

Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ) e do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade, Infância e Educação (Gesied/UFRRJ). Bolsista de Iniciação Científica (OBEDUC/CAPES). E-mail: izadorasouza15@gmail.com

LEILA LOPES DE AVILA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pedagoga das Redes Municipais de ensino de Duque de Caxias e de Belford Roxo. E-mail: leilalopesavila@gmail.com

LUCAS HIGINO DE MORAIS

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão

Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) no período de 2013-2015. E-mail: lucas.lhmr@gmail.com

MACIEL CRISTIANO DA SILVA

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Professor da Rede Municipal de ensino de Nova Iguaçu, atuando na Educação Especial. Professor tutor da UNIRIO e da UNIGRANRIO. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Pesquisador colaborador do Laboratório de Tecnologia e Comunicação Alternativa (LATECA) e Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E) da UERJ. E-mail: mcs.pesq@live.com

MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Especialista em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Currículo da Educação Básica e Prática Docente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Professora de AEE nas Redes Municipais de Ensino de Duque de Caxias e Nova Iguaçu/RJ. E-mail: mairagsrocha@gmail.com

MARCELA FRANCIS COSTA LIMA

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), bolsista OBEDUC/CAPES. Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES). E-mail: marcelafrancis@yahoo.com.br

MÁRCIA DENISE PLETSCH

Doutora e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de pesquisa Observatório da Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

MARCIA MARIA DAMASCENO REIS

Fonoaudióloga pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Professora com habilitação em Educação Especial (Instituto de Educação Rangel Pestana). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Professora de AEE na Rede Municipal de ensino de Belford Roxo. Fonoaudióloga educacional do município de Mesquita. Bolsista de Educação Básica (OBEDUC/CAPES).

E-mail: marcia.maria.fono@gmail.com.br

MARIANA CORRÊA PITANGA DE OLIVEIRA

Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES).

E-mail: pitanga.mariana@yahoo.com.br

MIRNA CRISTINA SILVA PACHECO

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial e Inclusiva. Pedagoga pela Universidade Castelo Branco (UCB). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Psicopedagoga com o cargo de Coordenadora da Educação Especial na Rede Municipal de ensino de Nilópolis/RJ e Professora de Educação Especial na FAETEC/RJ. Bolsista de Educação Básica (OBEDUC/CAPES). E-mail: mcristpacheco@hotmail.com

ROBERTA PIRES CORRÊA

Mestranda da Universidade Federal Fluminense (UFF) no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Psicopedagoga pela Faculdade São Judas Tadeu. Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência mental pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em História pela Universidade Gama Filho. Pedagoga pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). E-mail: robertacorrea.inclusao@gmail.com

SAIONARA CORINA PUSSENTI COELHO MOREIRA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ) e do Grupo de

Pesquisa Gênero, Sexualidade, Infância e Educação (Gesied/UFRRJ). Bolsista de apoio técnico (UFRRJ). E-mail: saionara.pussente@gmail.com

SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA

Mestranda da Universidade Federal Fluminense (UFF) do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Especialista em Deficiência Mental pela UNIRIO, em Atendimento Educacional Especializado pela UFC e em Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Professora Tutora pela UFF/UAB. Professora das Redes: FAETEC/RJ e SME/RJ. E-mail: sheilavenancia@gmail.com

SIMONE D'ÁVILA ALMEIDA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRRJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Integrantedo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Surdez (GPeSS/UFRRJ). Professora de AEE para surdos na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ. Bolsista de doutorado (CAPES). E-mail: davilasimone@yahoo.com.br

TAMARA FRANÇA DE ALMEIDA

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professora da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro. Bolsista de mestrado (OBEDUC/CAPES). E-mail: tamafranc@yahoo.com.br

VANESSA CABRAL DA SILVA PINHEIRO

Psicopedagoga, Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado - UFC. Pedagoga com habilitação em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão - NEAPI/FAETEC. E-mail: vanessa1509@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
TipologiaAdobe	Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	500
Catálogoção	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	Maria Luiza Salzani Fiorini
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2015

Impressão e acabamento

Bless Gráfica e Editora Ltda.
Pompéia - SP



Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das Pesquisas e das Práticas na Baixada Fluminense

Fruto da tríade ensino, pesquisa e extensão, este livro aborda temas como políticas de inclusão, formação de professores, avaliação pedagógica, plano educacional individualizado (PEI), ensino superior, atendimento domiciliar e prevenção à violência, envolvendo deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo e surdez. Nesse sentido, apresenta possibilidades atuais para reflexão e compreensão das dimensões que envolvem a Educação Especial e a implementação de políticas de inclusão escolar. A marca fundamental do trabalho é o diálogo entre pesquisadores com discentes de graduação, pós-graduação e professores da Educação Básica que atuam no cotidiano das escolas públicas da Baixada Fluminense.

Prof^a. Dr^a. Márcia Marin Vianna
Colégio Pedro II