

Inclusão Social

v.11 n.1 julho/dezembro de 2017

Educação inclusiva e suas dimensões políticas e práticas



Inclusão Social
v. 11 n.1 jul./dez. 2017

ISSN 1808-8392 eISSN 1808-8678

Número Especial

Educação inclusiva e
suas dimensões políticas e práticas

Inclusive education and its political and practical dimensions

Educación inclusiva y sus dimensiones políticas y prácticas

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)

Diretoria

Cecília Leite Oliveira

Coordenação Geral de Pesquisa e Desenvolvimento de Novos Produtos (CGNP)

Arthur Fernando Costa

Coordenação Geral de Pesquisa e Manutenção de Produtos Consolidados (CGPC)

Bianca Amaro (substituta)

Coordenação Geral de Tecnologias de Informação e Informática (CGTI)

Marcos Pereira Novais

Coordenação de Ensino e Pesquisa, Ciência e Tecnologia da Informação (COEPPE)

Lena Vania Ribeiro Pinheiro

Coordenação de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (COPAV)

José Luis dos Santos Nascimento

Coordenação de Administração (COADM)

Reginaldo de Araújo Silva

Seção de Editoração

Ramón Martins Sodoma da Fonseca

Indexação

Inclusão Social tem seus artigos indexados ou resumidos.

Bases Internacionais:

Paschal Thema: Science de L'Information, Documentation; Library and Information Science Abstracts; PAIS Foreign Language Index; Information Science Abstracts; Library and Literature; Páginas de Contenido: Ciencias de la Información; EDUCACCION: Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericanas; Referativnyi Zhurnal: Informatika; ISTA Information Science & Technology Abstracts; LISTA Library, Information Science & Technology Abstracts; SciELO Scientific Electronic Library On-line; Latindex – Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina el Caribe, España y Portugal, México; INFOBILA: Información Bibliotecológica Latinoamericana.

Bases de Dados Nacionais

Portal de Periódicos: LivRe – Portal de Periódicos de Livre Acesso. Comissão Nacional de Energia Nuclear (Cnen); Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); **Portal de Associações Nacionais:** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (Ancib); **Bases de Dados Nacionais:** Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos de Ciência da Informação da Universidade Federal do Paraná (Brapci). Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (Peri).

Editada em janeiro de 2018.

Última edição em fevereiro de 2017.

Publicada em março de 2017.

Inclusão Social
v. 11 n.1 jul./dez. 2017

ISSN 1808-8392 eISSN 1808-8678

Número Especial

Educação inclusiva e
suas dimensões políticas e práticas

Inclusive education and its political and practical dimensions

Educación inclusiva y sus dimensiones políticas y prácticas



Equipe técnica

Editor Científico

José Rincon Ferreira

Coordenação Editorial do número

Márcia Denise Pletsch

Flávia Faissal de Souza

Editor Executivo

Ramón Martins Sodoma da Fonseca

Editora assistente

Gislaine Russo de Moraes Brito

Revisão gramatical e visual

Margaret de Palermo Silva

Normalização de referências

Priscilla Mara Bermudes

Danielly dos Santos Ribeiro

Tradução inglês/espanhol

COED/Ibict

Projeto Gráfico

Anderson Moraes

Leila Mendonça Raulino

Capa

Rodrigo Azevedo

NOTAS DO EDITOR

Agradecimento especial a todos os autores, avaliadores, em especial às coordenadoras editoriais Márcia Denise Pletsch e Flávia Faissal de Souza, que organizaram e auxiliaram na produção deste número.

Agradecimento especial à profa. Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares que, durante sua gestão na Coordenação Geral de Pesquisa e Manutenção de Produtos Consolidados (CGPC), contribuiu fundamentalmente para restaurar a periodicidade das publicações do Ibict.

Para baixar o PDF de cada artigo da revista *Inclusão Social* a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR Code publicado em cada artigo da versão impressa.

Mais informações pelo telefone: (61) 3217-6145

Inclusão Social/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

– vol. 1, n. 1 (out./mar. 2005) – Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2005 – v. 26 cm. Semestral.

Publicação suspensa a partir de out. 2007/mar. 2008, sendo continuada a edição do v. 3 n. 2, em jan./jun. 2010.

ISSN 1808-8392. eISSN 1808-8678.

1. Inclusão social – periódicos I. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

CDU 316.42 (05)

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)

Setor de Autarquias Sul (SAUS)
Quadra 05, Lote 06, Bloco H – 5º Andar
Cep: 70070-912 – Brasília, DF
Telefones: 55 (61) 3217-6360 / 55 (61) 3217-6350
www.ibict.br

Rua Lauro Muller, 455 - 4º Andar - Botafogo
Cep: 22290-160 – Rio de Janeiro, RJ
Telefones: 55 (21) 2275-0321
Fax: 55 (21) 2275-3590
<http://www.ibict.br/capacitacao-e-ensino/pos-graduacao-em-ciencia-da-informacao>
<http://www.ppgci.ufrj.br>

Editor Científico

José Rincon Ferreira

Doutor em Educação Corporativa pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), Portugal. Coordenador dos Prêmios Samuel Benchimol e Banco do Amazônia de Empreendedorismo Consciente.

<http://lattes.cnpq.br/1786468148821190>

E-mail: rinconfer@uol.com.br

Membros Honorários

Eduardo Moacyr Krieger

Livre-docência pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Doutor em Fisiologia Cardiovascular pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRPUSP), Brasil. Diretor Executivo da Comissão de Relações Internacionais (CRInt) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Vice-Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - SP, Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/2222628122237100>

E-mail: edkrieger@incor.usp.br

E-mail: edkrieger@abc.org.br

Ricardo Young

Membro do Conselho Deliberativo do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social – São Paulo, SP.

<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoar/ricardo-young-1>

E-mail: ricardoyoung@camara.sp.gov.br

Mercedes Caridad Sebastián

Catedrática do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Carlos III.

Madri, Espanha.

<https://www.directorioexit.info/ficha1598>

E-mail: mercedes@bib.uc3m.es

Comitê Editorial

Nara Maria Pimentel

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Professora da Universidade de Brasília (UnB) - Brasília, DF – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0805401717504312>

E-mail: nara.ead@gmail.com

E-mail: nara.pimentel@ead.unb.br

Tania Chalhub de Oliveira

Pós-Doutorado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Brasil. Doutora em Social Work pela University of Minnesota (U of MN), Estados Unidos. Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6737749200665570>

E-mail: chalhubtania@gmail.com

Geraldo Moreira Prado

Doutor em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Professor do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Departamento de Ensino e Pesquisa (Ibict) - Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4611487449721174>

E-mail: geraldoibictbr@gmail.com

E-mail: geraldoprado@ibict.br

Maria Helena Silveira Bonilla

Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), SC - Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador, BA – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/2730520955520609>

E-mail: bonillabr@gmail.com

Eduardo Costa Taveira

Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Brasil. Secretário Executivo Adjunto da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Amazonas - Manaus, AM – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6017285302986906>

E-mail: etaveira77@gmail.com

Flavia Poppe de Figueiredo Munoz

Curso de doutorado em Administração Pública pela Universidade de Buenos Aires, Argentina Mestre em Planejamento Social com especialização em Sistemas de Saúde pela London School of Economics (LSE), Inglaterra. Diretora do Instituto JNG – Projetos de Inclusão Social.

<http://lattes.cnpq.br/8599675322992033>

E-mail: flavia@institutojng.org.br

Kira Maria Antonia Tarapanoff

Pós-Doutorado pela Sheffield University/Faculty of Social Sciences (SU), Inglaterra. Doutora em Ciência da Informação pela Sheffield University/Faculty of Education (SU), Inglaterra. Pesquisadora da Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7002572331091813>

E-mail: ktarapanoff@gmail.com

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Brasil. Doutora em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Brasil. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – Marília, SP – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0053554769698449>

E-mail: hanamel@terra.com.br

Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares

Pós-Doutorado pela Universitat Jaume I, UJI, Espanha. Doutora em Sciences de l'Information et de la Communication pela Université du Sud Toulon-Var (USTV), França. Doutora em Ciências da Informação pela Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF - Brasil. Professora da Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF - Brasil. Coordenadora-Geral de Pesquisa e Manutenção de Produtos Consolidados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) - Brasília, DF - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5541636086123721>

E-mail: lillian@alvarestech.com

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Marcia Maria Bento Marim

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil. Mestre em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Brasil. Professora da Faculdade de Tecnologia Deputado Waldyr Alceu Trigo (FATEC) - Sertãozinho, SP - Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/1718941592602601>

Patricia Braun

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP - UERJ. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Brasil. Professora tutora da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ/CAPES-UAB.
<http://lattes.cnpq.br/6115237268508976>

Annie Gomes Redig

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora tutora de EAD do CEDERJ.
<http://lattes.cnpq.br/8240510332567772>

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Professora Tutora de EAD do CEDERJ.
<http://lattes.cnpq.br/2487098320161463>

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Pós-Doutorado pela Ashland University (AU) - Estados Unidos. Pós-Doutorado pela Universidad

de San Andrés, (UDESA) - Argentina. Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) - SP - Brasil. Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) - Florianópolis, SC - Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/6078460594205572>

Regina Célia Linhares Hostins

Pós-Doutorado pela Institute of Education - University of London (IOE) - Grã-Bretanha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - SC - Brasil. Professora da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) - Itajaí, SC - Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/3614416302948755>

Rosana Glat

Doutora em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) - Brasil. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ - Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/3913283461109185>

Adriana Gomes Alves

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) - Brasil. Professora da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) - Itajaí, SC - Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/6495915655298176>

Andressa Santos Rebelo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - MS - Brasil. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Corumbá, MS - Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>

Débora Dainez

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/4671868444231806>

Inclusão Social

Volume 11 - número 1 - jul./dez. 2017

Sumário

Table of Contents

Editorial

Educação inclusiva e suas dimensões políticas e práticas 10

Educación inclusiva y sus dimensiones políticas y prácticas

Márcia Denise Pletsch

Flávia Faissal de Souza

Artigos / Artigos / Artículos 19

Educação inclusiva enquanto um direito humano 21

Inclusive education as a human right

Educación inclusiva como un derecho humano

Washington Cesar Shoiti Nozu

Albert Vinicius Icasatti

Marilda Moraes Garcia Bruno

Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência 35

no município de Santa Maria de Jetibá

Educational policies of access and permanence of persons with deficiency in the county of Santa Maria de Jetibá

Políticas educacionales de acceso y de permanencia de personas con deficiencias en el municipio de Santa Maria de Jetibá

Mariangela Lima de Almeida

Andressa Mafezoni Caetano

Mariana Karoline Dias Coelho Estevam

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: 46

pesquisa e extensão na formação de professores

Baixada Fluminense's Special Education Permanent Forum: research and extension in teacher education

Foro Permanente de Educacion Especial de la Baixada Fluminense: investigación y extensión en la formación de profesores

Márcia Denise Pletsch

Flávia Faissal de Souza

Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil 56

Schooling of special education students at the inclusive education policy in Brazil

Escolarización de alumnos de da Educación Especial en la política de educación inclusiva en Brasil

Andressa Santos Rebelo

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização 67

para alunos com deficiência

Curriculum and inclusion: reflections on the content of schooling for students with disabilities

Currículo e inclusión: reflexiones sobre los contenidos de escolarización para alumnos con discapacidad

Amélia Maria Araújo Mesquita

Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual?	81
<i>The meanings of schooling in the EJA: what do young people with intellectual disabilities reveal?</i>	
<i>Los significados de la educación en la EJA: qué revelan los jóvenes con discapacidad intelectual?</i>	
Regina Célia Linhares Hostins Valéria Becher Trentin	
Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade	94
<i>Students with disabilities in higher education: school trajectories, access and accessibility</i>	
<i>Los estudiantes con discapacidades en la educación superior: trayectorias escolares, acceso y accesibilidad</i>	
Maria Edith Romano Siems-Marcondes	
Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários	105
<i>Institutional computerized tools for the identification of educational needs of tertiary students</i>	
<i>Instrumentos informatizados institucionales para la identificación de necesidades educativas de estudiantes universitarios</i>	
Leonardo Santos Amâncio Cabral Bruno Carvalho dos Santos	
Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN	118
<i>Students with dyslexia in higher education and the accessibility core of UFRN proceeding</i>	
<i>Estudiantes con dislexia en la educación superior y el papel de la accesibilidad del núcleo UFRN</i>	
Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros Cíntia Alves Salgado Azoni Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo	
Educação inclusiva e multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade	129
<i>Inclusive education and multideficiency: the person, the dream, the reality</i>	
<i>Educación inclusiva y multideficiencia: la persona, el sueño, la realidad</i>	
Maria Elisabete Silva Tomé Mendes	

Educação inclusiva e suas dimensões políticas e práticas

Márcia Denise Pletsch

Flávia Faissal de Souza

Desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), um conjunto de diretrizes políticas tem sido implementadas no Brasil para ampliar e garantir os direitos educacionais do público alvo da educação especial constituído por pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A referida política, em consonância com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pela Câmara dos Deputados, com o objetivo de, entre outros aspectos, assegurar a inclusão escolar de alunos da educação especial pública, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Igualmente propõe que a educação especial deve ser transversal desde a educação infantil até a educação superior. Outro aspecto da política se refere à oferta do atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno à escolarização como suporte educacional.

Desde então as redes de ensino, assim como as universidades, têm buscado desenvolver ações e propostas educativas para efetivar as indicações da política e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou como também é conhecido Estatuto da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146), de 6 de julho de 2015, em vigor desde o dia primeiro de janeiro de 2016 (BRASIL, 2015).

Para refletir sobre como esses documentos têm sido traduzidos e materializados em práticas educacionais em diferentes contextos nacionais, este dossiê traz um conjunto de artigos com resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes estados do Brasil e em Portugal, focando os variados níveis de ensino e temas que atravessam a implementação de uma política dessa natureza que, no caso da população da educação especial, pressupõem a garantia dos direitos humanos de acesso ao sistema público de educação, outrora realizado em espaços segregados em instituições filantrópico-privadas. Além do tema dos direitos humanos, o dossiê também traz artigos que discutem a formação de professores, o currículo e a experiência de implementação da proposta na EJA e no ensino superior, focalizando a escolarização e a trajetória educacional dos sujeitos envolvidos.

Para abrir o dossiê, elegemos o artigo “Educação inclusiva enquanto um direito humano”, de autoria de Washington Cesar Shoití Nozu, Albert Vinicius Icasatti e Marilda Moraes Garcia Bruno. O texto apresenta, a partir de estudo exploratório de documentos político-normativos internacionais e nacionais em diálogo com referências bibliográficas que abordam a temática, importante discussão sobre o direito à educação, focando movimentos internacionais de educação para todos e, particularmente, a emergência da educação inclusiva como um direito humano.

O segundo artigo de Mariângela Lima de Almeida, Andressa Mafezoni Caetano Mariana e Karoline Dias Coelho Estevam, é intitulado “Políticas educacionais de acesso e permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá/ES”. O texto discute as políticas educacionais voltadas para educação especial numa perspectiva inclusiva, a partir de uma pesquisa realizada no município de Santa Maria de Jetibá/ES. Após a pesquisa etnográfica, verificou-se que o município tem buscado elaborar estratégias para alcançar o maior número de alunos com deficiência e ampliar a sensibilização no que diz respeito à proposta de educação inclusiva. Para tal, tem realizado investimentos na formação continuada como elemento disparador de construção de políticas e práticas que efetivem a proposta em sua estrutura de ensino.

A formação de professores também foi tema da edição, abordado pelo artigo “Articulando pesquisa, extensão e formação de professores para promover a educação inclusiva”, de autoria de Márcia Denise Pletsch e Flávia Faissal de Souza. As autoras a partir de um conjunto de pesquisas qualitativas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), inseridas no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mostram os caminhos e possibilidades construídos localmente pelas redes de ensino da região da Baixada Fluminense/RJ para cumprimento das diretrizes federais, assim como evidenciam as contradições e disputas presentes na condução das políticas públicas educacionais. O texto também discute a importância da articulação entre pesquisa e extensão para avançar na produção científica a respeito das múltiplas dimensões que envolvem o processo de inclusão, além de contribuir com o desenvolvimento de programas de formação continuada de professores.

O quarto artigo “Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil”, de autoria de Andressa Santos Rebelo e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, apresenta com base em indicadores nacionais do Ministério da Educação e de documentos, as ações desenvolvidas pelo atendimento educacional especializado (AEE) a partir da análise de implementação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais. A pesquisa mostra que apesar dos avanços em termos políticos, a abrangência do programa é bastante restrita em relação à demanda existente, uma vez que parte considerável dos alunos da educação especial não recebe ainda AEE.

Em seguida apresentamos dois artigos que focam o debate sobre a escolarização da população da educação especial. Um é o texto de Amélia Maria Araújo Mesquita, intitulado “Currículo e Inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência”, que apresenta resultados da primeira fase de uma pesquisa em andamento realizada em Belém/PR. Nessa etapa do estudo foram analisados documentos oficiais em diálogo com a literatura especializada na área, dentre os quais destacamos os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – específicos para a inclusão de alunos com deficiência. Os resultados dessa análise evidenciaram que tanto as orientações quanto as práticas curriculares para a inclusão de alunos com deficiência, seja na sala regular, seja na sala de recursos multifuncionais que integra o AEE, assumem caráter vinculado à definição de atividades que, se deslocadas de intencionalidade pedagógica, podem operar apenas como mera ocupação do tempo desses alunos na escola, fragilizando sua escolarização.

O outro é o artigo de Regina Célia Linhares Hostins e Valéria Becher Trentin, “Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual?”. A partir de pesquisa qualitativa em que se realizaram entrevistas com jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), no estado de Santa Catarina, foram analisados os sentidos da escolarização na EJA para esses jovens. As autoras constaram, entre outros aspectos, que os jovens entrevistados não buscam na escolarização somente a certificação, mas o aprendizado para atuação nos diversos cenários da vida social e do trabalho.

O próximo conjunto de textos traz o ensino superior para o debate. Para iniciar, apresentamos o texto de Maria Edith Romano Siems com o artigo intitulado “Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade”. A proposta da autora é discutir, a partir da metodologia da história oral realizada com discentes de uma universidade do Norte do Brasil, os fatores da trajetória escolar que favoreceram para que estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial conquistassem

o acesso e construíssem estratégias de permanência e aprendizagem no ensino superior. Os principais resultados da pesquisa indicam que, para o acesso, é fundamental a receptividade e predisposição de professores e gestores, o que não é assegurado apenas pela normativa legal. A pesquisa também mostrou que a acessibilidade atitudinal nas ações de acolhimento, a construção de estratégias pelos professores e as relações com os colegas e os apoios técnicos especializados de profissionais foram importantes aspectos para continuidade dos estudos desses sujeitos.

Ainda sobre ensino superior, apresentamos o artigo “Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários”, de autoria de Leonardo Santos Amâncio Cabral e Bruno Carvalho dos Santos. A pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) apresenta elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários. A partir do projeto, foi elaborado instrumento institucional informatizado e acessível que identifica, no ato da matrícula e rematrícula de todos os estudantes universitários, suas possíveis necessidades educacionais, concepções sobre barreiras e acessibilidade no âmbito de sua instituição. De acordo com os autores, o instrumento tem fomentado avaliações institucionais e contribuído efetivamente para identificar e superar as barreiras que impedem a construção de uma cultura universitária inclusiva.

Já o artigo “Estudantes com dislexia no ensino superior e atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFRN”, de autoria de Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros, Cíntia Alves Salgado Azoni e Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, apresenta experiência interessante da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no que diz respeito a essa população, que no contexto brasileiro não integra o público-alvo da educação especial. Segundo análise dos autores, esses estudantes continuam “invisíveis” na universidade, assim como há escassez de estudos e da subnotificação deles no ensino superior. Os autores também apresentam uma reflexão sobre o papel dos núcleos de acessibilidade que, de maneira geral, no contexto nacional, focam apenas o apoio aos estudantes reconhecidos como sendo da educação especial. Esse tema é polêmico e merece mais estudos e discussões no cenário educacional nacional.

O último artigo deste dossiê foi destinado à produção internacional com o texto “Educação inclusiva e multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade”, de autoria de Elisabete Mendes. Nele, a autora apresenta, a partir da realidade portuguesa, uma discussão sobre a inclusão

educacional de alunos com multideficiência (denominados no Brasil pessoas com múltipla deficiência). A autora defende nesses casos uma intervenção centrada na pessoa, bem como a responsabilidade de educadores e demais profissionais na criação de comunidades de aprendizagem que promovam verdadeiramente uma educação inclusiva. Igualmente, aborda as diferentes demandas dessa população para que o seu direito educacional com aprendizagem seja garantido.

Por fim, esperamos que os textos apresentados neste dossiê possam instigar novas reflexões, abordagens e temáticas sobre a proposta da educação inclusiva com as suas várias possibilidades e abordagens teóricas, mas sobretudo desejamos que o dossiê contribua com o aprofundamento do diálogo entre a educação especial, a educação e as demais áreas das Ciências Humanas.

Boas leituras!

Inclusive education and its political and practical dimensions

Márcia Denise Pletsch

Flávia Faissal de Souza

Since 2008, with the National Special Education Policy under the perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), a set of political guidelines have been implemented in Brazil to broaden and guarantee the educational rights of the special education target public, consisting of people with intellectual, sensory, global developmental disorders and high skills.

This policy, in line with the principles of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, known as the United Nations Declaration, ratified by the House of Representatives, in order to, among other things, ensure the school inclusion of students in public special education, guiding education systems to ensure: access to regular education with participation, learning and continuity at the highest levels of education. It also proposes that special education should be transversal from early childhood education until higher education. Another aspect of the policy refers to the provision of specialized educational assistance (SEA) in additional periods to regular schooling periods as an educational support.

Since then, the educational networks, as well as universities, have developed educational actions and proposals to implement the policy guidelines and the Brazilian Inclusion of Persons with Disabilities Law, also known as the Person with Disabilities Statute (LEI N° 13.146), dated July 6th, 2015, effective as of January 1st, 2016 (BRASIL, 2015).

To reflect on how these documents have been translated and materialized into educational practices in different national contexts, this dossier brings a set of articles with results of research developed in different states of Brazil and Portugal, focusing on the different levels of education and topics that cross the implementation of a policy of this nature which, in the case of the special education population, presupposes the guarantee of human rights of access to the public education system, once performed in segregated spaces in philanthropic-private institutions. In addition to the human rights theme, the dossier also brings articles that discuss teacher training, the curriculum and the experience of implementing the proposal in young and adult education (YAE), and in higher education, focusing on the schooling and educational trajectory of the subjects involved.

To open the dossier, we chose the article "Inclusive education as a human right" by Washington Cesar Shoiti Nozu, Albert Vinicius Icasatti and Marilda Moraes Garcia Bruno. The text presents, from an exploratory study of international and national political and normative documents in connection with bibliographical references that deal with the theme, an important discussion about the right to education, focusing on international education movements for all, and particularly the emergence of inclusive education as a human right.

The second article, by Mariângela Lima de Almeida, Andressa Mafezoni Caetano Mariana and Karoline Dias Coelho Estevam, is entitled "Educational policies for access and permanence of people with disabilities in the municipality of Santa Maria de Jetibá/ES". The text discusses educational policies focused on special education in an inclusive perspective, based on a survey carried out in the municipality of Santa Maria de Jetibá/ES. After the ethnographic research, it was verified that the municipality has sought to elaborate strategies to reach the largest number of students with disabilities and to increase awareness regarding the proposal of inclusive education. To this end, it has made investments in continuing education as a triggering element for the construction of policies and practices that will put into effect the proposal in its teaching structure.

Teacher training was also a topic of this dossier, addressed by the article "Articulating research, extension and teacher training to promote inclusive education", by Márcia Denise Pletsch and Flávia Faissal de Souza. The authors, based on a set of qualitative research developed in the Observatory Research Group on Special Education and Educational Inclusion (ObEE), inserted in the context of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), show the paths and possibilities built locally by the education networks of the Baixada Fluminense/RJ region to comply with federal guidelines, as well as evidence of the contradictions and disputes present in the conduct of educational public policies. The text also discusses the importance of the articulation between research and extension to advance the scientific production regarding the multiple dimensions that involve the inclusion process, besides contributing with the development of continuous teachers' training programs.

The fourth article "Schooling Special Education Students in Inclusive Education Policy in Brazil", by Andressa Santos Rebelo and Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, presents, based on national indicators of the Ministry of Education and documents, the actions developed by the specialized educational service (SES) from the implementation analysis of the Multifunctional Resource Rooms Program. Research shows that, despite political advances, the scope of the program is very limited in relation to the existing demand, since a considerable part of the special education students does not yet receive SES.

Next, we present two articles that focus on the debate about the schooling of the special education population. On is the paper by Amélia Maria Araújo Mesquita, entitled "Curriculum and Inclusion: reflections on the contents of schooling for students with disabilities", which presents results of the first phase of an ongoing research in Belém/PR. At this stage of the study, official documents were analyzed in connection with the specialized literature in the field, among which we highlight the books of the National Pact for Literacy in the Right Age - specific for the inclusion of students with disabilities. The results of this analysis showed that both curricular orientations and practices for the inclusion of students with disabilities, whether in the regular classroom or in the multifunctional resource room that integrates SES, are linked to the definition of activities that, if displaced from pedagogical intention, can only operate as mere occupation of the time of these students at school, weakening their schooling.

The other is the article by Regina Célia Linhares Hostins and Valéria Becher Trentin, "The meanings of schooling in the YAE: what do young people with intellectual disabilities reveal?". From the qualitative research in which interviews with youngsters and adults with intellectual disabilities enrolled in a Center for Youth and Adult Education (CYAE) in the state of Santa Catarina were carried out, the meanings of schooling in the YAE for these youngsters were analyzed. The authors state, among other aspects, that the young people interviewed do not seek in schooling only the certification, but learning to act in the various scenarios of social life and work.

The next set of texts brings higher education to the debate. To begin, we present the text of Maria Edith Romano Siems with the article titled "Students with disabilities in higher education: school trajectories, access and accessibility". The author's proposal is to discuss, from the oral history methodology carried out with students from a university in the North of Brazil, the school trajectory factors that favored students from the special education target audience to gain access and construct strategies of permanence and learning in higher education. The main results of the research indicate that, for access, teachers' and managers' receptivity

and predisposition is fundamental, which is not ensured by legal regulations alone. The research also showed that the attitudinal accessibility in welcoming actions, teachers' strategies construction and colleague relations and professional specialized technical support were important aspects for the these subjects' continued education.

Still on higher education, we present "Institutional computerized instruments for the identification of educational needs of university students", authored by Leonardo Santos Amâncio Cabral and Bruno Carvalho dos Santos. The research developed in the framework of the Institutional Program for Initiatives in Technological Development and Innovation (PIBITI, in Portuguese) presents elements tangent to the development of methodological procedures and specific instruments geared at the processual and longitudinal identification of the educational needs of university students. From the project, an institutional computerized and accessible instrument was developed that identifies, during enrollment and renewals from all university students, their possible educational needs, conceptions on barriers and accessibility within their institution. According to the authors, the instrument has fostered institutional assessments and effectively contributed to identifying and overcoming barriers that prevent the construction of an inclusive university culture.

The article "Students with dyslexia in higher education and performance of the Accessibility Nucleus of UFRN", by Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros, Cíntia Alves Salgado Azoni and Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, presents interesting experience from the Federal University of Rio de Janeiro Grande do Norte in relation to this population, which in the Brazilian context does not integrate the target audience of special education. According to the authors' analysis, these students remain "invisible" in the university, as there is a shortage of studies and underreporting them in higher education. The authors also present a reflection on the role of accessibility groups, which, in general, in the national context, focus only on support for students recognized as being of special education. This theme is controversial and deserves more studies and discussions in the national educational scene.

The last article of this dossier was geared towards international production with the paper "Inclusive education and multideficiency: the person, the dream, the reality", authored by Elisabete Mendes. The author presents, from the Portuguese reality, a discussion about the educational inclusion of students with multideficiency (denominated in Brazil people with multiple disabilities). The author advocates in these cases a person-centered intervention, as well as the responsibility of educators and

other professionals in the creation of learning communities that truly promote an inclusive education. It also addresses the different demands of this population so that their educational right with learning is guaranteed.

We hope that the papers presented in this dossier may instigate new reflections, approaches and themes on the proposal of inclusive education with its various possibilities and theoretical approaches, but above all we want the dossier to contribute to the deepening of the dialogue between special education, education and other areas of human sciences.

Good reading!

Educación inclusiva y sus dimensiones políticas y prácticas

Márcia Denise Pletsch

Flávia Faissal de Souza

Desde 2008, con la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008), un conjunto de directrices políticas han sido implementadas en Brasil para ampliar y garantizar los derechos educativos del público objetivo de la educación especial constituido por personas con discapacidad intelectual, sensorial, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades.

La referida política, en consonancia con los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, conocida como Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ratificada por la Cámara de Diputados, con el objetivo de, entre otros aspectos, asegurar la inclusión escolar de alumnos de la educación especial pública, orientando los sistemas de enseñanza para garantizar: acceso a la enseñanza regular, con participación, aprendizaje y continuidad en los niveles más altos de la enseñanza. También propone que la educación especial debe ser transversal desde la educación infantil hasta la educación superior. Otro aspecto de la política se refiere a la oferta de la atención educativa especializada (AEE) en el contraturno a la escolarización como soporte educativo.

Desde entonces las redes de enseñanza, así como las universidades, han buscado desarrollar acciones y propuestas educativas para hacer efectivas las indicaciones de la política y de la Ley Brasileña de Inclusión de la persona con discapacidad, o como también se conoce Estatuto de la persona con discapacidad (LEI Nº 13.146 de 6 de julio de 2015, en vigor desde el primer día de enero de 2016 (BRASIL, 2015).

Para reflexionar sobre cómo estos documentos han sido traducidos y materializado en las prácticas educativas en diferentes contextos nacionales, este archivo viene con un conjunto de artículos con resultados de encuestas realizadas en varios estados de Brasil y Portugal, centrándose en los diversos niveles de la educación y los temas que se cruzan la implementación de una política de esa naturaleza que, en el caso de la población de la educación especial, presupone la garantía de los derechos humanos de acceso al sistema público de educación, otrora realizado en espacios segregados en instituciones filantrópico-privadas.

Además del tema de los derechos humanos, el dossier también trae artículos que discuten la formación de profesores, el currículo y la experiencia de implementación de la propuesta en la EJA y en la enseñanza superior, enfocando la escolarización y la trayectoria educativa de los sujetos involucrados.

Para abrir el expediente, elegimos el artículo "Educación inclusiva como un derecho humano", de autoría de Washington Cesar Shoiti Nozu, Albert Vinicius Icasatti y Marilda Moraes García Bruno. El texto presenta, a partir de un estudio exploratorio de documentos político-normativos internacionales y nacionales en diálogo con referencias bibliográficas que abordan la temática, importante discusión sobre el derecho a la educación, enfocando movimientos internacionales de educación para todos y, particularmente, la emergencia de la educación inclusiva como un derecho humano.

El segundo artículo de Mariângela Lima de Almeida, Andrés Mafezoni Caetano Mariana y Karoline Dias Coelho Estevam, es titulado "Políticas educativas de acceso y permanencia de personas con discapacidad en el municipio de Santa Maria de Jetibá/ES". El texto discute las políticas educativas dirigidas a la educación especial en una perspectiva inclusiva, a partir de una investigación realizada en el municipio de Santa Maria de Jetibá/ES. Después de la investigación etnográfica, se verificó que el municipio ha buscado elaborar estrategias para alcanzar el mayor número de alumnos con discapacidad y ampliar la sensibilización en lo que se refiere a la propuesta de educación inclusiva. Para ello, ha realizado inversiones en la formación continuada como elemento disparador de construcción de políticas y prácticas que efectúen la propuesta en su estructura de enseñanza.

La formación de profesores también fue tema de la edición, abordado por el artículo "Articulando investigación, extensión y formación de profesores para promover la educación inclusiva", de autoría de Márcia Denise Pletsch y Flávia Faissal de Souza. Las autoras a partir de un conjunto de investigaciones cualitativas desarrolladas en el Grupo de Investigación Observatorio de Educación Especial e Inclusión Educativa (ObEE), insertadas en el contexto de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva

de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008), muestran los caminos y las posibilidades construidas localmente por las redes de enseñanza de la región de la Baixada Fluminense/RJ para el cumplimiento de las directrices federales, así como evidencian las contradicciones y disputas presentes en la conducción de las políticas públicas educativas. El texto también discute la importancia de la articulación entre investigación y extensión para avanzar en la producción científica acerca de las múltiples dimensiones que envuelven el proceso de inclusión, además de contribuir con el desarrollo de programas de formación continuada de profesores.

El cuarto artículo "Escolarización de los alumnos de la educación especial en la política de educación inclusiva en Brasil", de autoría de Andressa Santos Rebelo y Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, presenta con base en indicadores nacionales del Ministerio de Educación y de documentos, las acciones desarrolladas por la atención educativa especializada (AEE) a partir del análisis de la calidad de la educación, implementación del Programa de Salas de Recursos Multifuncionales. La investigación muestra que, a pesar de los avances en términos políticos, el alcance del programa es bastante restringido en relación a la demanda existente, ya que parte considerable de los alumnos de educación especial no recibe todavía AEE.

En seguida, presentamos dos artículos que enfocan el debate sobre la escolarización de la población de la educación especial. El texto de Amelia María Araújo Mesquita, titulado "Currículo e Inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência", presenta resultados de la primera fase de una investigación en marcha realizada en Belém/PR. En esta etapa del estudio se analizaron documentos oficiales en diálogo con la literatura especializada en el área, entre los cuales destacamos los cuadernos del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta - específicos para la inclusión de alumnos con discapacidad. Los resultados de este análisis evidenciaron que tanto las orientaciones como las prácticas curriculares para la inclusión de alumnos con discapacidad, sea en la sala regular, sea en la sala de recursos multifuncionales que integra el AEE, asumen carácter vinculado a la definición de actividades que, si desplazadas de intencionalidad pedagógica, pueden operar apenas como mera ocupación del tiempo e esos alumnos en la escuela, debilitando su escolarización.

El otro es el artículo de Regina Célia Linhares Hostins y Valéria Becher Trentin, "Los sentidos de la escolarización en la EJA: ¿qué revelan los jóvenes con discapacidad intelectual?". A partir de la investigación cualitativa en que se realizaron entrevistas con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual matriculados en un Centro de

Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA), en el estado de Santa Catarina, se analizaron los sentidos de la escolarización en la EJA para esos jóvenes. Las autoras constan, entre otros aspectos, que los jóvenes entrevistados no buscan en la escolarización solamente la certificación, sino el aprendizaje para actuación en los diversos escenarios de la vida social y del trabajo.

El siguiente conjunto de textos trae la enseñanza superior para el debate. Para iniciar, presentamos el texto de Maria Edith Romano Siems con el artículo titulado "Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior: trayectorias escolares, acceso y accesibilidad". La propuesta de la autora es discutir, a partir de la metodología de la historia oral realizada con discentes de una universidad del Norte de Brasil, los factores de la trayectoria escolar que favorecieron para que estudiantes pertenecientes al público objetivo de la educación especial conquistar el acceso y construir estrategias de permanencia y aprendizaje en la enseñanza superior. Los principales resultados de la investigación indican que, para el acceso, es fundamental la receptividad y predisposición de profesores y gestores, lo que no está asegurado sólo por la normativa legal. La investigación también mostró que la accesibilidad actitudinal en las acciones de acogida, la construcción de estrategias por los profesores y las relaciones con los colegas y los apoyos técnicos especializados de profesionales fueron importantes aspectos para la continuidad de los estudios de esos sujetos.

Aún sobre la enseñanza superior, presentamos el artículo "Instrumentos informatizados institucionales para la identificación de necesidades educativas de estudiantes universitarios", de Leonardo Santos Amâncio Cabral y Bruno Carvalho dos Santos. La investigación, desarrollada en el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación en Desarrollo Tecnológico e Innovación (PIBITI), presenta elementos tangentes al desarrollo de procedimientos metodológicos e instrumentos específicos orientados a la identificación procesal y longitudinal de las necesidades educativas de estudiantes universitarios. A partir del proyecto, se elaboró un instrumento institucional informatizado y accesible que identifica, en el acto de la matrícula y renovación de todos los estudiantes universitarios, sus posibles necesidades educativas, concepciones sobre barreras y accesibilidad en el ámbito de su institución. De acuerdo con los autores, el instrumento ha fomentado evaluaciones institucionales y contribuido efectivamente para identificar y superar barreras que impiden la construcción de una cultura universitaria inclusiva.

El artículo "Estudiantes con dislexia en la enseñanza superior y actuación del Núcleo de Accesibilidad de la UFRN", de autoría de Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros, Cíntia Alves Salgado Azoni y Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, presenta una experiencia interesante de la Universidad Federal de Río Grande del Norte en lo que se refiere a esa población, que en el contexto brasileño no integra al público objetivo de la educación especial. Según el análisis de los autores, estos estudiantes continúan "invisibles" en la universidad, así como hay escasez de estudios y de su subnotificación en la enseñanza superior. Los autores también presentan una reflexión sobre el papel de los núcleos de accesibilidad que, de manera general, en el contexto nacional, se centran sólo en el apoyo a los estudiantes reconocidos como de la educación especial. Este tema es polémico y merece más estudios y discusiones en el escenario educativo nacional.

El último artículo de este dossier fue destinado a la producción internacional con el texto "Educación inclusiva y multideficiencia: la persona, el sueño, la realidad", de autor de Elisabete Mendes. En ella, el autor presenta, desde la realidad portuguesa, una discusión sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidades múltiples (llamados en las personas con discapacidades múltiples Brasil). La autora defiende en estos casos una intervención centrada en la persona, así como la responsabilidad de educadores y demás profesionales en la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan verdaderamente una educación inclusiva. También aborda las diferentes demandas de esa población para que su derecho educativo con aprendizaje sea garantizado.

Por último, esperamos que los textos presentados en este dossier puedan instigar nuevas reflexiones, planteamientos y temáticas sobre la propuesta de la educación inclusiva con sus diversas posibilidades y planteamientos teóricos, pero sobre todo deseamos que el dossier contribuya con la profundización del diálogo entre la educación especial, la educación y las demás áreas de las Ciencias Humanas.

¡Buenas lecturas!

Artigos

Articles / Artículos

Educação inclusiva enquanto um direito humano

Washington Cesar Shoiti Nozu

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil.

Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Albert Vinicius Icasatti

Mestrando em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

- Dourados, MS - Brasil. Graduação em Direito pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) -

Brasil. Graduação em Tecnologia em Produção Publicitária pelo Centro Universitário da Grande Dourados

(Unigran) - Brasil. Assessor de Defensor Público da Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul

(DPE/MS) - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1204369121773004>

E-mail: albert_ksat@hotmail.com

Marilda Moraes Garcia Bruno

Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

- SP - Brasil. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5161935888982986>

E-mail: mgbruno@uol.com.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Este texto integra, de maneira ampla, o rol de estudos que se atentam ao direito à educação, objetivando analisar os movimentos internacionais de educação para todos e, particularmente, a emergência da educação inclusiva como um direito humano. Metodologicamente, pautou-se numa abordagem exploratória de documentos político-normativos internacionais e de referências bibliográficas que abordam a temática em questão. Os resultados foram dispostos em três eixos temáticos: a) Direito humano à educação: à guisa de aproximação; b) Movimentos globais de educação para todos; c) Aspectos conceituais e problematizações sobre inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE). Conclui-se que a inclusão vem sendo construída discursivamente como elemento de equalização das relações entre educação e sociedade. Ainda reflete sobre a ênfase dada pelas políticas inclusivas aos indicadores de acesso do PAEE. Por fim, entende o direito humano à educação inclusiva como manifestação de uma luta permanente.

Palavras-chave: Direito à educação. Inclusão escolar. Educação especial.

Inclusive education as a human right

ABSTRACT

This text broadly integrates the list of studies that focus on the right to education, with the aim of analyzing international education movements for all, and particularly the emergence of inclusive education as a human right. Methodologically, it was based on an exploratory approach of international political-normative documents and bibliographical references that approach the subject in question. The results were arranged in three thematic axes, namely: a) Human Right to Education: by way of approximation; b) Global Movements of Education for All; c) Conceptual Aspects and Problematizations of School Inclusion of the Special Education Target Public (SETP). It is concluded that the inclusion has been constructed discursively as an element of equalization of the relations between education and society. Also, it reflects on the emphasis given by the inclusive policies to SETP access indicators. Finally, it understands the human right to inclusive education as a manifestation of a permanent struggle.

Keywords: *Right to education. School inclusion. Special education.*

Educación inclusiva como un derecho humano

RESUMEN

Este texto integra, de manera amplia, el conjunto de estudios que atentan contra el derecho a la educación, con el objetivo de analizar los movimientos internacionales de educación para todos y, particularmente, la emergencia de la educación inclusiva como un derecho humano. Metodológicamente, se basó en un enfoque exploratorio de documentos político-normativos internacionales y de referencias bibliográficas que abordan la temática en cuestión. Los resultados fueron dispuestos en tres ejes temáticos, a saber: a) El Derecho Humano a la Educación: como manera de aproximación; b) Movimientos Globales para una Educación para Todos; c) Aspectos Conceptuales y Problemáticas sobre la Inclusión Escolar del Público-Objetivo de la Educación Especial (POEE). Se concluye que la inclusión viene siendo construida discursivamente como elemento de equalización de las relaciones entre educación y sociedad. Además, refleja el énfasis dado por las políticas inclusivas a los indicadores de acceso del POEE. Por último, entiende el derecho humano a la educación inclusiva como manifestación de una lucha permanente.

Palabras clave: *Derecho a la educación. Inclusión escolar. Educación especial.*

INTRODUÇÃO

A educação compreende um processo humano, intergeracional e sócio-histórico. Nessa perspectiva, defende-se que é mediante o processo educativo que constituímos a nossa condição humana, com a apropriação e transmissão de saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com outros seres humanos.

Dessa maneira, a educação é tomada como um caminho sócio-histórico de humanização, que considera a natureza social do ser humano, ou seja, que tudo o que ele tem de humano resulta da sua vida em sociedade mediada pelas construções culturais (LEONTIEV, 2004).

Dada a sua essencialidade, a educação passou a ser reconhecida e disseminada, no âmbito do ordenamento jurídico internacional, como um direito humano. Entretanto, embora a previsão deste direito em documentos político-normativos indique um avanço em termos de garantia, a sua efetivação, do ponto de vista da educação formal, apresenta-se, muitas vezes, problemática, precária e/ou insatisfatória no contexto da prática.

Nessa direção, pesquisas têm evidenciado, sob diferentes enfoques e perspectivas, elementos para se (re)pensar a trajetória e os fundamentos da educação enquanto um direito humano, o trânsito da educação entre os princípios da igualdade e da diferença, a ideia de educação básica, os mecanismos de efetivação do direito à educação pela via judicial, a obrigatoriedade do ensino às crianças e aos adolescentes dos quatro ao 17 anos, a perspectiva dos estudos comparados sobre o direito à educação (OLIVEIRA, 1999; CURY, 2002; 2008; SCHILLING, 2008; ANDRADE, 2008; CURY; FERREIRA, 2010; PINTO; SCAFF, 2012; SOUZA; SCAFF, 2014; SOUTO; NOZU; NOMIZO, 2016; SOUZA, 2017).

Especificamente sobre o direito à educação inclusiva, alguns estudos têm discutido a construção dessa proposta no bojo dos movimentos sociais de defesa dos direitos humanos, a sua intrínseca relação com o modelo neoliberal, as (re)configurações

e a implementação das políticas inclusivas no cenário brasileiro e a discrepância entre o previsto e o praticado (MENDES, 2006; LAPLANE, 2007; BUENO, 2008; GARCIA, 2010; PRIETO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011; NOZU, 2014; NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016; SOUZA; PLETSCHE, 2017).

Numa ação simultânea de aproximação e de diferenciação em relação às produções anteriormente elucidadas, objetivamos, neste texto, analisar os movimentos internacionais de educação para todos e, particularmente, a emergência da educação inclusiva como um direito humano. Para tanto, retomamos algumas noções sobre o direito humano à educação e analisamos os movimentos globais, sobretudo a partir da década de 1990, para a promoção de uma educação para todos e inclusiva. Problematizamos ainda alguns aspectos conceituais sobre educação inclusiva e sua relação com a educação especial.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os caminhos investigativos adotados neste trabalho compreenderam estudos documentais e bibliográficos, numa proposta exploratória. Utilizamos, portanto, fontes primárias e fontes secundárias para a construção metodológica do texto (CELLARD, 2014).

Desta feita, os procedimentos metodológicos foram realizados em três etapas: a) levantamento documental e bibliográfico; b) sistematização, tratamento e análise dos dados; c) apresentação dos dados.

Quanto à documentação, optamos pela seleção de documentos político-normativos internacionais que tratam do direito à educação, sobretudo aqueles que balizarão a proposta de uma educação para todos e inclusiva, tais como: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a *Declaração de Jomtien* (1990), a *Declaração de Salamanca* (1994), a *Declaração de Dakar* (2000) e a *Declaração de Incheon* (2015).

Por sua vez, a bibliografia utilizada buscou auxiliar no tratamento analítico dos documentos eleitos, bem como nas problematizações sobre a polissemia conceitual acerca da educação inclusiva.

Diante dessa movimentação metodológica, os resultados foram organizados, discutidos e apresentados, na sequência, em três eixos temáticos, a saber: a) Direito humano à educação: à guisa de aproximação; b) Movimentos globais de educação para todos; c) Aspectos conceituais e problematizações sobre inclusão escolar do público-alvo da educação especial.

DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO: À GUIA DE APROXIMAÇÃO

Notadamente, a educação é reconhecida no ordenamento jurídico internacional e nacional como um direito. A defesa da educação, não apenas como uma política, mas como um direito que deve ser garantido e efetivado decorre de seu reconhecimento como uma “chave” para diversas portas, compreendida metaforicamente como um direito de acessibilidade a outros direitos.

Nesse sentido, Sacavino (2007, p. 458-459) assevera que “a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto o seu desprezo traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza”. Isso porque a educação “é um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de uma outra série de direitos” (SCHILLING, 2008, p. 27).

A educação é fundamentada e revestida pelo discurso pautado na sua responsabilização pelo desenvolvimento das pessoas, da comunidade e da sociedade, com potencial de preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho.

Assim, sabendo que a educação é reconhecida como um direito humano, fato que lhe confere maior relevância no cenário jurídico-político, faz-se necessário realizar um sucinto aporte acerca da historicidade e conceituação desta categoria de

direitos, para que se possa melhor compreender o contexto no qual a educação está inserida.

Os direitos humanos são aqueles essenciais ao gozo de uma vida com dignidade. Devem ser garantidos a todos em virtude da condição de serem seres humanos. Pretende-se com eles evitar a perpetuação das atrocidades outrora cometidas, a exemplo do desrespeito ao direito à vida, educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, assistência social, dentre outros vinculados ao mínimo existencial, cerne do princípio da dignidade da pessoa humana (DALLARI, 2004).

As sequelas avassaladoras experimentadas pela comunidade global, pós-Segunda Guerra Mundial, foram o mote para a construção de um pensamento que revestia a pessoa como digna de direitos mínimos, os quais eram impiedosamente desconsiderados antes, durante e após a guerra.

Para empoderar esse pensamento, isto é, dar-lhe exigibilidade e executividade, a fim de que os direitos fossem obrigatoriamente observados pelos Estados e seus respectivos governantes, foi necessário deixar consignado, de forma expressa, o rol de direitos que se queria proteger, por meio de um documento universal, firmado por todos os países interessados em dar um basta nas atrocidades até então cometidas contra a dignidade da pessoa humana.

Com isso, em 1948, foi publicada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), que foi elaborada pela Organização das Nações Unidas e tratou sobre diversos direitos que discriminou serem básicos para a vivência e alcance da cidadania plena, dentre eles o direito à educação (DALLARI, 2004). Em virtude do contexto de violações às liberdades mínimas experimentadas pela sociedade, os direitos humanos foram se constituindo a partir da concepção de dignidade da pessoa humana que revela a necessidade de que todos devem ser tratados de maneira equitativa, a fim de que sejam reconhecidos e respeitados sob o prisma da igualdade.

Para Lúcio (2013, p. 226)

A aprovação da referida Declaração traduziu, como se sabe, e a despeito das críticas (nomeadamente de natureza ideológica) que a acompanharam, uma demonstração de confiança no Direito, nos Direitos, no próprio Estado de Direito. Comemorá-la significa, por isso, também, a renovação do compromisso original com o reconhecimento da pessoa como sujeito de direito e de direitos, revestida de personalidade jurídica autônoma e afirmada no respeito pelo valor da dignidade humana.

O documento foi proclamado como um ideal a ser partilhado por todos os povos e nações, “com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 1948).

Em seu Artigo 26, a DUDH estabeleceu que

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948).

Como se vê, a DUDH se referiu à educação por meio do termo instrução. Além disso, recomendou que o acesso deve ser obrigatório e gratuito ao menos nos níveis elementares, salientando ainda que o direito à instrução é um direito de “todo” ser humano, portanto, universal. Ademais, Schilling (2008, p. 274) indica que a previsão desse direito formula “uma tensão central da tarefa educacional que lidará com a igualdade de todos em relação ao conhecimento e lidará com a diferença existente entre as pessoas para que o objetivo (fim) maior da educação se realize, ou seja, o da possibilidade de convivência entre diferentes”.

MOVIMENTOS GLOBAIS DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Para atender à universalidade recomendada na *Declaração* de 1948, a comunidade internacional valeu-se de várias normas que previam e instituíam o direito à educação como um direito sem delimitação de público específico, ou seja, um direito que pudesse atingir a toda e qualquer pessoa.

Nesse sentido, o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* foi adotado na XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966, com o intuito de dar natureza jurídica à DUDH de 1948, tornando-a exigível. Nesse momento, os signatários reconhecem que o ideal do ser humano livre, liberto do temor e da miséria não pode ser realizado, a menos que se criem condições que permitam a cada um gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais, assim como de seus direitos civis e políticos.

Assim, em seu Artigo 13 caracteriza o direito humano à educação como um direito universal, especialmente quando expressa que é um direito de toda pessoa. O alcance que se pretende dar ao direito à educação tem fundamento, sobretudo no que se refere ao avanço da sociedade.

Seguindo a *Declaração* que lhe deu origem, por meio do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, aberto para assinatura em Nova York, os signatários apresentaram o pensamento comum naquele momento, qual seja: o de que a educação é responsável pelo desenvolvimento humano, pela garantia de dignidade e liberdade. Além disso, reitera-se que ela é capaz de formar as pessoas para participar efetivamente da sociedade, favorece a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e entre os grupos étnicorraciais ou religiosos.

Inferimos que, nesse cenário, a razão de ser do direito universal à educação teve como papel central a manutenção da paz entre as nações e os grupos do globo terrestre. Isso porque, no contexto do pós-Segunda Guerra visava-se, tão somente, um basta ao conflito bélico e a prevenção de outro.

Nessa direção, tomamos a metáfora de Adorno (2003, p. 119) que, reflexivamente, aponta que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la”.

Alguns anos mais tarde, foram firmados o *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais* (1988) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989). Aquele foi conhecido como *Protocolo de San Salvador*, e já no seu artigo inaugural apresenta a obrigação de que cada signatário assuma a adoção de medidas práticas que viabilizem a efetiva implementação dos direitos sociais, econômicos e culturais, nos quais a educação está inserida.

Na *Convenção dos Direitos da Criança*, como nos outros diplomas, encontra-se a previsão de que o direito à educação é direito de todos e também determina como todos devem acessar esse direito, quando expressa que ele deve ser exercido em igualdade de condições, de forma obrigatória e ainda gratuita.

Ainda que sua previsão remonte à DUDH e seja reiterada em documentos posteriores, o direito à educação irá configurar-se enquanto tema de uma discussão mais ampla e disseminada, no âmbito internacional, somente a partir da década de 1990, quando um conjunto de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) passa a compor o discurso internacional de uma “educação para todos”.

Esse discurso atrela-se à conjuntura neoliberal da relação Estado-sociedade, sendo apresentado por agências multilaterais como uma das soluções para superação da exclusão e da marginalidade de grande parte do contingente em situação de vulnerabilidade social (LAPLANE, 2007; GARCIA, 2010; NOZU, 2014; SOUZA; PLETSCH, 2017).

Isso porque, “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (LAPLANE, 2007, p. 5).

O evento-marco dessa formação discursiva ocorreu na Tailândia, em 1990, que serviu de palco para a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando na elaboração da *Declaração de Jomtien*. Esse documento reafirma o direito de todos à educação, tal qual preconizado pela DUDH, de 1948, considera que a qualidade da educação em âmbito internacional ainda é insatisfatória; apresenta como objetivo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, elenca os compromissos a serem observados pelos países signatários: expandir o enfoque da educação básica; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre o poder público, a escola e os demais setores da sociedade (UNESCO, 1990).

Empreendendo análise crítica, Laplane (2007) e Garcia (2010) apontam que a propositura da *Declaração de Jomtien* “de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990) articulou-se a uma série de ideias gestadas por organismos internacionais, que têm como fulcro o discurso que relaciona a educação como meio de desenvolvimento do capital humano.

Nesse contexto, aponta Garcia (2010, p. 13) que “o Banco Mundial (1995) assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde”. Para Laplane (2007, p. 9), “a educação apresenta-se, assim, como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população”.

Em 1994, o discurso de uma “educação para todos” passa a incorporar o ideário da escola inclusiva, com a publicação da *Declaração de Salamanca*,

fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha.

Nessa direção, a *Declaração de Salamanca* – que pode ser considerada como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva – convoca as escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (UNESCO, 1994). Nessa lógica, todas as pessoas são, virtualmente, consideradas público-alvo de uma educação inclusiva. Entretanto, considerando o histórico de vulnerabilidade e exclusão no processo de escolarização, a *Declaração de Salamanca* enfatiza os alunos denominados com necessidades educacionais especiais (GLAT; PLETSCH, 2011).

Sobre esse aspecto, Bueno (2008, p. 50) adverte que “o termo ‘necessidades educativas especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Assim, para além das crianças com deficiência, a *Declaração de Salamanca* dá atenção especial às “crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994).

Diante do exposto, a educação inclusiva passa a perspectivar a construção de uma escola que possibilite o acesso e a permanência de todos, com respostas às necessidades específicas dos alunos e com remoção das barreiras relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011; SOUZA; PLETSCH, 2017).

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus discursos didáticos, metodologias

e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16)

Logo, na perspectiva inclusiva, são as escolas que devem se modificar para atender à heterogeneidade dos educandos, constituindo assim em “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994).

De acordo com Mendes (2010, p. 105), num cenário em que a “sociedade inclusiva passou a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo”.

Para Heredero (2010, p. 197),

A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população.

Portanto, no bojo das relações entre educação e sociedade, a inclusão passa a ser considerada como um “direito humano emergente” (RODRIGUES, 2008; SOFIATO; ANGELUCCI, 2017), que contribui decisivamente para o desenvolvimento individual e comunitário, para a garantia do próprio direito humano à educação, assim como de outros direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Rodrigues (2008, p. 40) indica que inclusão deixe de ser discutida como opção no campo político e seja considerada “como uma questão de direitos humanos e uma reforma essencial ao desenvolvimento da cidadania”.

Refletindo ainda sobre a educação inclusiva como um direito humano, Glat e Pletsch (2011, p. 19) destacam que a proposta de inclusão “reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade

para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade”.

Por fim, da análise da *Declaração de Salamanca* destacamos a afirmação que as escolas regulares com orientação inclusiva “provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994). Logo, os enunciados chamam a atenção à economia que os sistemas educacionais podem obter quando da opção pela proposta da educação inclusiva (BEZERRA; ARAUJO, 2013), que é orientada pelo princípio de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994).

Na esteira do movimento de uma educação para todos, em abril do ano de 2000, a Cúpula Mundial da Educação se reuniu em Dakar, capital do país sul-africano Senegal, com o objetivo de reiterar os pressupostos da *Declaração de Jomtien*, discutir os avanços e estabelecer novas metas, ações e prazos para a satisfação do direito à educação. O alcance de resultados satisfatórios de aprendizagem entre os países signatários foi estabelecido tendo como data limite o ano de 2015. Conforme Souza (2017, p. 71), “a redefinição do prazo das metas para 2015, estabelecido na *Declaração de Dakar*, aponta a limitação do alcance das metas estabelecidas em Jomtien”.

A *Declaração de Dakar* traça estratégias para tutelar os interesses de crianças, jovens, e adultos, com relação às necessidades básicas de aprendizagem, incluindo o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2000). Sobre o “aprender a aprender”, Bezerra e Araújo (2013, p. 579) estabelecem análise crítica, entendendo-o como manobra ilusionista, em tempos de violenta globalização, que alardeia “princípios capazes de convencer as pessoas quanto à necessidade de dominarem habilidades, valores e atitudes adequados às atuais exigências do processo produtivo”.

As ações que devem ser observadas e realizadas pelos países que firmaram a *Declaração de Dakar* apresentam-se por meio de verbos, quais sejam: assegurar, alcançar, eliminar, melhorar, implementar, angariar, monitorar, fortalecer, mobilizar, fortalecer, etc. (UNESCO, 2000). Esses verbos, segundo a declaração, são evidenciados em referência a uma educação para todos, que só terá seu viés equitativo ao priorizar os grupos humanos que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Desse modo, as crianças, jovens e adultos – inclusive aqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada – devem ser beneficiados por políticas públicas educacionais que os alcancem. A *Declaração de Dakar* enfatiza que não basta apenas incluir todos num ambiente escolar, mas também é necessário assegurar a qualidade do ensino (UNESCO, 2000).

Deve-se ressaltar que a *Declaração de Dakar* foi fiel ao princípio da universalização do direito à educação, proclamado desde a DUDH de 1948. Em seu texto mencionou de forma expressa que os signatários devem voltar a atenção para os grupos vulneráveis que ainda se encontram aliados do direito à educação.

Mais recentemente, em 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, Coreia do Sul, que deu origem à *Declaração de Incheon*. O documento reafirmou as declarações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), realizou um balanço das metas mundiais para a educação de 2000-2015 e sistematizou o compromisso para os próximos 15 anos (2016-2030), tendo como visão “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015). A proposta é inspirada “por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015).

Assim como a *Declaração de Dakar* (2000), a *Declaração de Incheon* está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades. Portanto, incita seus signatários a comprometer-se com as mudanças necessárias nas políticas educacionais e a concentrarem seus esforços “nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás”. (UNESCO, 2015).

Essa declaração estabeleceu a inclusão e equidade “na e por meio da educação” como o alicerce que dá sustentação para uma educação capaz de transformar a sociedade, erradicando a pobreza, enfrentando a exclusão e marginalização social, assim como as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2015). Assim, para alguns pesquisadores, esse discurso compartilha de uma visão da educação como redentora da realidade, como o principal fator de mudança social (LAPLANE, 2007; JANNUZZI, 2004), já que a “ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade” (JANNUZZI, 2004, p. 20-21).

Ante todo o arcabouço documental exposto, obviamente não esgotado haja vista existirem inúmeros outros diplomas e ações relevantes sobre o tema, é possível evidenciar que a produção político-normativa internacional sobre o direito à educação tem buscado o enfrentamento de duas barreiras.

A primeira se refere ao desafio de universalização do atendimento escolar, ou seja, acesso de todos à educação formal, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, territoriais, econômicas, étnicorraciais, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero. A segunda diz respeito ao atendimento às peculiaridades e necessidades dos alunos no processo de escolarização, com a adoção de estratégias, recursos e materiais que lhes oportunizem uma educação equitativa e inclusiva.

ASPECTOS CONCEITUAIS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O termo inclusão tem sido a palavra-chave das políticas públicas contemporâneas. As diversas políticas setoriais têm utilizado a palavra inclusão, ainda que de forma polissêmica, ambígua e, por vezes, banalizada, como lema para questões relacionadas à precarização e/ou falta de acesso dos sujeitos às áreas de saúde, educação trabalho, lazer, cultura, moradia, assistência social, etc. Portanto, “num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso político da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, a ‘solução’ para quem se encontra, de alguma forma, excluído” (NOZU, 2014, p. 141).

No campo educacional, Ainscow (2009) indica a inexistência de consenso na definição de inclusão e elenca cinco medidas recorrentes de se concebê-la no âmbito mundial: a) inclusão como proposta adstrita aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE); b) inclusão como resposta a exclusões de alunos indisciplinados; c) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; d) inclusão como forma de combate ao sistema de escolas classificatórias, organizadas com base nas capacidades dos alunos; e) inclusão como educação para todos.

No Brasil, tem se naturalizado a ideia de educação inclusiva enquanto sinônimo de educação especial. Entendemos que aquela é um princípio ou um conjunto de princípios que destacam a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana (MAZZOTTA, 2005; HEREDERO, 2007; BUENO, 2008; AINSCOW, 2009), ao passo que esta constitui-se num campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

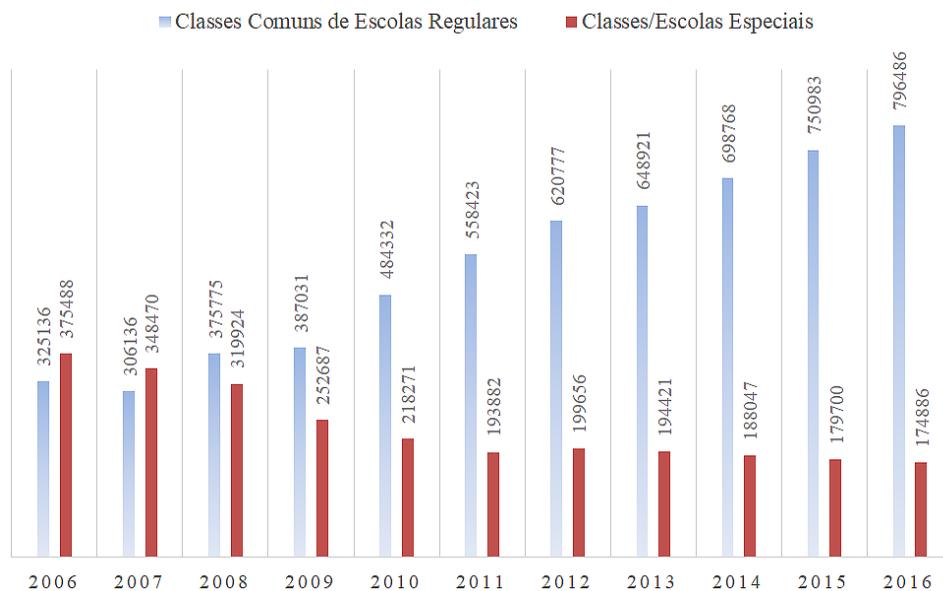
Nesse sentido, tomamos a educação inclusiva como um princípio condutor das políticas, práticas e culturas escolares, tendo como público-alvo todos os alunos. Por sua vez, compreendemos a educação especial como uma modalidade de ensino, com um público-alvo delimitado.

Desde meados da década de 1990, as influências da educação inclusiva na educação especial têm sido apresentadas na arena política brasileira por dois principais grupos de pressão: os “inclusionistas totais” e os “inclusionistas”. O primeiro grupo pleiteia pela possibilidade de reinvenção da escola, de modo que esteja apta a receber todos os alunos nas classes comuns, defendendo que a educação especial não deveria permanecer como um atendimento paralelo ao ensino comum. O segundo grupo advoga pela existência e manutenção de uma rede de serviços de educação especial, considerando as limitações das classes comuns para receber todo e qualquer aluno (PRIETO, 2005; MENDES, 2006).

Os efeitos do princípio inclusivo serão operacionalizados, de modo mais contundente, na área da educação especial a partir de meados dos anos 2000 (PRIETO, 2010), principalmente com a emergência da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que fortalecerá o discurso do acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns de escolas do ensino regular, com oferta de atendimento educacional especializado, de forma complementar e/ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2008).

Para visualizarmos os impactos dessa política, serão apresentados, no gráfico 1, dados de matrículas do PAEE, entre os anos de 2006 a 2016.

Gráfico 1 – Matrículas do PAEE em classes comuns do ensino regular e em classes/escolas especiais (2006-2016)



Fonte: elaboração própria com bases no Censo Escolar (INEP)

A análise gráfico 1 evidencia, no período entre 2006 e 2016, o aumento de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns das escolas regulares e, inversamente, a diminuição de matrículas desse alunado nas classes e escolas especiais. Os dados refletem a indução das atuais políticas educacionais brasileiras para a escolarização de alunos PAEE em classes comuns de escolas regulares, por meio de uma série de ações, dentre as quais destacamos o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais e a previsão do duplo cômputo de matrículas do PAEE junto ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (Fundeb) – uma para a classe comum e outra para o atendimento educacional especializado (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

Entretanto, é preciso problematizar os dados quantitativos de acesso do PAEE às escolas comuns: se por um lado, os indicadores denotam certo compromisso do poder público com esta população; por outro lado, parece articular-se à ênfase de uma política mais preocupada com a questão quantitativa para justificar os acordos governamentais assumidos no cenário internacional (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 33).

Nessa direção, Ainscow (2009, p. 15) e seus colaboradores criaram o Índice de Inclusão, compreendendo a inclusão para além do acesso e propondo a “substituição da noção de necessidade educacional especial e de condição educacional especial pela de barreiras de aprendizado e participação

e recursos de apoio ao aprendizado e à participação”. Dessa maneira, uma escola seria considerada mais ou menos inclusiva não pelo número de alunos com necessidades educativas especiais, mas sim pela quantidade maior ou menor de barreiras relacionadas à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

Partilhando desse referencial, compreendemos que apenas a presença do PAEE nas classes comuns das escolas regulares não basta. Portanto, mais que estar na escola, esse alunado precisa interagir com os demais colegas e participar das atividades desenvolvidas no ambiente da sala de aula e demais espaços escolares, bem como aprender, com suas potencialidades e limitações, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

CONCLUSÕES

A educação é tida como processo constitutivo do ser humano, em suas dimensões pessoais e sociais, portanto, dada sua essencialidade, tem sido reconhecida como um direito humano. Trata-se, como exposto, de um direito *per se* e, ao mesmo tempo, um instrumento para promoção de outros direitos.

A partir da década de 1990, a Unesco passou a disseminar, com o apoio de agências financeiras internacionais, o movimento de uma educação para todos, por meio de conferências e fóruns que resultaram em declarações voltadas a reiterar a universalidade do direito à educação, já previsto na DUDH de 1948. Na esteira deste movimento, a educação inclusiva será incorporada para ampliar a atenção àquelas pessoas e populações historicamente alijadas do acesso e permanência na escola.

A inclusão vai sendo construída discursivamente – sob influência dos valores da democracia, da diversidade e do neoliberalismo – como um “direito humano emergente” (RODRIGUES, 2008; SOFIATO; ANGELUCCI, 2017), com potencial para fortalecer a formação e participação cidadã de todos e enfrentar os mecanismos excludentes que obstruem os cidadãos ao acesso dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Assim, os documentos analisados, reiteradamente, delegam à educação a capacidade de equalizar, mediante as implicações decorrentes entre educação e sociedade, as questões, as misérias e os conflitos da sociedade por meio de um sistema educativo inclusivo.

Nessa perspectiva, é válido retomar as análises de Jannuzzi (2004) para pensar criticamente na permanência do discurso da educação para todos, inclusiva e equitativa como redentor da realidade, como salvador dos dilemas educacionais e sociais. Souza e Pletsch (2017, p. 487) advertem que esse discurso, mais interessado em privilegiar o capital em detrimento do humano, retoma “a concepção de um mundo construído na paz das relações sociais, no apagamento de conflitos e na disseminação de determinada cultura que tem como alicerce e propósito a sustentação de um mercado de consumo”.

Nesse cenário, apresentamos, por meio de indicadores educacionais, alguns impactos das políticas inclusivas sobre a escolarização do PAEE no Brasil, tomando o período de 2006 a 2016. Ainda que os dados evidenciem aumento significativo de matrículas desse alunado nas classes comuns das escolas regulares, é preciso problematizar qual inclusão tem sido oportunizada a esses alunos para além do acesso. Isso porque, “compreende-se que a implementação da política de educação inclusiva requer revisões sobre os processos de seletividade e hierarquização constituídos e incorporados historicamente na cultura escolar” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 31-32).

Desse modo, entendemos que os avanços para o direito humano à educação inclusiva requererão, além do acesso, condições efetivas de permanência nas instituições escolares, com participação e aprendizagem de todos os estudantes, inclusive o PAEE. Para tanto, será necessária a superação de barreiras estruturais, materiais, didáticas, humanas e atitudinais que se interpõem, cotidianamente, nos espaços escolares.

Por fim, pensar o direito humano à educação inclusiva requer a compreensão histórica de que a existência de um direito só é possível mediante lutas permanentes (IHERING, 2003): para a conquista, para a materialização/efetivação, para a ampliação e contra o retrocesso do direito previsto.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alii Editora, 2008. p. 52-62.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al (Org). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

_____. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, 2010.

DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-23.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- HEREDERO, E. S. Escuela inclusiva: ideas para ponerla em práctica. *Serviço Social e Realidade*, v. 16, n. 1, p. 104-115, 2007.
- _____. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Rev. Acta Scientiarum*, v. 32, n. 2, 193-208, 2010.
- IHERING, R. V. *A luta pelo direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2003.
- INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <Fonte: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 5 out. 2017.
- JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-20.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.
- LÚCIO, A. L. Desenvolvimento, educação e direitos humanos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 26, n. 2, 2013, p. 225-243, 2013.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- _____. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- NOZU, W. C. S. A ordem do discurso da inclusão escolar. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. *Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 139-156.
- NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, G. F. (Org.). *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.
- OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 61-74, 1999.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.
- PINTO, I. R. R.; SCAFF, E. A. S. A efetividade do direito à qualidade do ensino público obrigatório e gratuito pela via judicial. In: NOZU, W. C. S.; GENTIL, P. A. B. (Org.). *Educação, Direitos Humanos e Cidadania*. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. p. 81-96.
- PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escolas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.
- RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*, v. 4, n.1, p. 33-40, jan./jun. 2008.
- SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 457-467.
- SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.
- SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, 2017.
- SOUTO, V. B.; NOZU, W. C. S.; NOMIZO, S. L. Direito à educação básica: considerações sobre a Emenda Constitucional n. 59. *Revista Jurídica o Saber Completamente*, v. 1. n. 6, p. 34-44, 2016.
- SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. S. O direito humano à educação em países lusófonos: um estudo comparado entre Brasil e Angola. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. (Org.). *Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 39-56.
- SOUZA, K. R. *Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado*. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

_____. *Declaração de Incheon*. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá

Mariangela Lima de Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Vitória, ES - Brasil. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0529970839857956>

E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com

Andressa Mafezoni Caetano

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Vitória, ES - Brasil. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>

E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br

Mariana Karoline Dias Coelho Estevam

Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (FATESF) - Brasil. Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) - ES - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3227781762212639>

E-mail: marianakdc@yahoo.com.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Este artigo discute as políticas educacionais voltadas para educação especial, no que se refere às diretrizes e ações para inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular do Município de Santa Maria de Jetibá/ES. Problematiza a processualidade das políticas educacionais de acesso e de permanência no município em tela, com vistas a analisar as legislações, os projetos e/ou planos de trabalho dos setores e os índices educacionais relativos à escolarização de alunos público-alvo da educação especial. A partir dos dados coletados, analisa-se a relação entre os objetivos, focos de intervenções, concepções e ações da gestão implementadas pelo setor da educação especial. Busca-se um diálogo com autores da área para articulação de conceitos e concepções. Utiliza-se o estudo de caso do tipo etnográfico como perspectiva metodológica para estratégias de coleta de dados, a análise documental, grupos focais e entrevistas. Observa-se que o município tem buscado elaborar estratégias para alcançar o maior número de alunos com deficiência e conseguir a sensibilidade de todos os sujeitos envolvidos nesse processo para um efetivo trabalho de inclusão. Os desdobramentos das políticas educacionais, voltadas para os atendimentos aos alunos público-alvo da Educação Especial, têm enfatizado a formação continuada como elemento disparador de construção de políticas e práticas.

Palavras-chave: Educação especial. Gestores públicos. Formação continuada. Pesquisa-ação.

Educational policies of access and permanence of persons with deficiency in the county of Santa Maria de Jetibá

ABSTRACT

This article discusses the educational policies focused on Special Education, concerning the guidelines and actions for school inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high skills/giftedness in the ordinary education of the Santa Maria de Jetibá/ES district. It problematizes the process of the educational policies of access and permanence within this district, in order to analyze the laws, projects and/or work plans of the sectors and also the educational indexes related to the schooling of target students for Special Education. Based on the data collected, the relationship between the objectives, focus of interventions, conceptions and management actions, already implemented by the Special Education sector, is systematically analyzed. We also seek a dialogue with authors of the area to articulate concepts and conceptions. It uses the case-study of the ethnographic-type as a methodological perspective for data collection strategies, document analysis, focus groups and interviews. It has been observed that the municipality has tried to elaborate strategies to reach the greatest number of students with disabilities and to obtain a sensibility of all agents involved in this process for an effective work of inclusion. The unfolding of the educational policies, focused on the attendance of public students targeted for Special Education, has emphasized the continuous formation as a triggering element of the construction of policies and practices.

Keywords: Special education. Public managers. Continuing education. Action research.

Políticas educacionales de acceso y de permanencia de personas con deficiencias en el municipio de Santa María de Jetibá

RESUMEN

Este artículo discute las políticas educacionales direccionadas para la educación especial, puntualizando las acciones para la inclusión escolar de alumnos discapacitados, con deficiencias y trastornos en el desarrollo en el sistema de educación regular en el municipio de Santa María de Jetibá/ES. Se discute el problema y procedimiento de las políticas educacionales de acceso y de permanencia en el municipio citado, con el objetivo de analizar las legislaciones, leyes, proyectos y/o planos de trabajo de los sectores, así como los índices educacionales relativos a la escolarización de los alumnos incluidos en la educación especial. A partir de los datos recolectados, se analiza la relación entre los objetivos y concepciones de las intervenciones, con las acciones de las gestiones implementadas por el sector de la educación especial del municipio. Además de todo lo explicado anteriormente, se busca un diálogo con los autores del área para la articulación de conceptos y concepciones. Es utilizado el estudio del caso del tipo etnográfico, como perspectiva metodológica para las estrategias de colecta de datos, análisis documental, grupos focales y entrevistas. Es observado que el municipio ten buscado elaborar las estrategias para incorporar el mayor número de estudiantes con deficiencia, además de conseguir la sensibilidad de todas las personas envueltas en el proceso, con el objetivo de conseguir un trabajo efectivo de inclusión. Los desdoblamientos y consecuencias de las políticas educacionales direccionadas a los atendimientos de los alumnos se enfatizan en la formación continua como elemento controlador para la construcción de políticas y prácticas.

Palabras clave: Educación especial. Gestores públicos. Formación continua. Investigación-acción.

INTRODUÇÃO

Atualmente observa-se avanço significativo de conquistas efetivas no que tange à garantia de direitos para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. Os movimentos pela inclusão social e seus desdobramentos na educação têm sido enfatizados por convenções internacionais, que no cenário brasileiro repercutem em diretrizes legais, a partir principalmente da década de 1990.

A *Constituição Federal de 1988* em seu texto enfatiza educação como direito de todos, expressa no artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Diante disso, as reformas educacionais no país ganham expressão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º. 9.394/96, com orientações legais para a construção de políticas e práticas na perspectiva da inclusão nas escolas.

Na esteira da história, em 2001 a Resolução CNE/CEB n.º. 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando em seu artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas: organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Os impactos que a Resolução n.º 02 traz para as políticas estaduais e municipais, embora ela tenha revelado uma perspectiva conceitual transformadora, em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP/2008 destaca que “[...] as políticas educacionais não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 15) que nesse momento histórico são os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) focalizando os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante das diretrizes nacionais, os sistemas de ensino são convocados a estruturar e (re) estruturar o atendimento ao PAEE nas escolas comuns a partir de programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC). Um desses programas, voltado para a formação de gestores e professores é o programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, vinculado à Secretaria de Educação Especial (MEC, 2005). Estudos que o avaliaram em sua organização/realização locais evidenciaram que tal programa não cumpriu o propósito de formar gestores públicos, visto que, muitas vezes, teve foco na formação do professor especializado e não nas ações específicas da gestão pública de tais processos (CAIADO; LAPLANE, 2009; ZWETSCH, 2011; JESUS, 2012). Numa análise dos documentos do programa e suas repercussões formativas, Freitas et al. (2016) ressaltam que não se pode negar a relevância dos conteúdos contidos nos materiais.

No entanto, toda essa significativa colaboração formativa pode ser perdida se não houverem meios adequados que levem à sua concretização. Esse é o grande desafio, pois não são boas intenções políticas de que se necessita, mas sim concretizações verdadeiras, para além de slogans e teoria. Percebe-se que esse é o campo a ser devastado na esfera escolar, principalmente quando se tratar do enfoque gestão escolar e inclusão (FREITAS et al., 2016).

As preocupações com a formação de professores e gestores são genuínas. No Estado do Espírito Santo se revelam fragilidades presentes nos sistemas educacionais, que foram apresentadas pelos profissionais que respondem pela gestão da educação especial nos municípios (PANTALEÃO, 2009; JESUS, 2012; JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; GOBETE, 2014; JESUS, ALMEIDA, 2012; ALMEIDA, ZAMBON, 2016).

Uma das fragilidades diz respeito à formação dos gestores das secretarias municipais e estaduais de educação. Por meio do acompanhamento ao Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos de Educação Especial¹, Nogueira

¹ Parceria da Secretaria do Estado do Espírito Santo (SEDU) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

(2012) discute a importância de investimentos, embasamento teórico e políticas públicas efetivas para a formação dos profissionais que atuam na gestão da Educação Especial.

Diante desse panorama, o grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES-CNPq), constituído por professores e alunos da universidade, gestores e professores das redes de ensino, investiga e discute os processos de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. Os estudos desenvolvidos pelo grupo evidenciam que por meio da constituição de redes de colaboração entre as superintendências regionais de educação (SRE) e as secretarias municipais, tem acontecido a elaboração planos de trabalho/projetos de intervenção numa cooperação entre os sistemas de ensino.

Estudos recentes desenvolvidos por esse grupo destacam a potência de grupos autorreflexivos (CARR, KEMMIS, 1988) entre gestores e pesquisadores para construção de propostas e ações políticas de formação continuada nos municípios capixabas (ALMEIDA, JESUS, CUEVAS, 2013; ALMEIDA, ZAMBON, 2016).

Este texto focaliza os desdobramentos do processo de pesquisa-formação pela via dos grupos autorreflexivos. Traz a processualidade das políticas educacionais para escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum no município de Santa Maria de Jetibá/ES. Focaliza, no primeiro momento, a análise das políticas de Educação Especial do município, considerando os documentos legais e os índices educacionais relativos à escolarização de alunos públicos-alvo da educação especial. Posteriormente discute a formação continuada para profissionais da educação desencadeada pelos gestores da Secretaria de Educação.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos da pesquisa, realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico, que de acordo com André (2009), objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado. A entrevista se apresenta como uma das vias principais. Essa metodologia justificou-se diante da necessidade de aprofundar a compreensão acerca dos processos e modos de escolarização dos alunos PAEE no município de Santa Maria de Jetibá.

Nesse sentido, pesquisar acontecimentos educacionais torna-se ferramenta valiosa, pois o contato que tivemos direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa, as reuniões e situações pesquisadas permitem apresentar ações e desempenhos. Assim, é possível abarcar não só como nascem e se desenvolvem esses fenômenos, também como ocorrem num dado período de tempo, como ocorreu neste estudo (ALMEIDA, 2016).

Iniciamos pela a análise documental por meio da categorização dos dados. Para Bardin (1977), é “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. A análise envolveu dois momentos: mapeamento dos documentos legais disponibilizados pelas gestoras de Educação Especial, e levantamento e reflexão acerca dos índices educacionais (Censo Escolar - INEP), relativos à escolarização de alunos público-alvo da educação especial dos anos de 2010 a 2015 no município.

Após a análise dos documentos, realizamos dois grupos focais (GATTI, 2005) com a equipe de educação especial do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI²) para compreender e analisar as ações implementadas pelo setor de educação especial, relativas à inclusão escolar.

² Toda vez que citarmos o CREI, estamos nos referindo ao Centro de Referência de Educação Inclusiva do município de Santa Maria de Jetibá.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

Composto por população de aproximadamente 38.850 habitantes de descendência europeia pomerana, o município de Santa Maria de Jetibá – ES tem área de 735.579 Km² e densidade demográfica de 46,46 habitantes por km². A economia municipal é predominantemente hortifrutigranjeiros e conta com a mão de obra familiar em pequenas propriedades.

A rede municipal de ensino tem quatro creches, cinco centros de educação infantil, duas escolas municipais de educação infantil, 31 escolas unidocentes e pluridocentes e seis escolas de ensino fundamental completo. Do total de 3.715 estudantes, 2.241 estão matriculados no ensino fundamental, 1.474 matriculados na educação infantil e do total de matriculados, 72 deles são alunos PAEE. Nesse contexto, vemos uma evolução no quadro de matrículas desses alunos na rede regular de ensino no município, conforme tabela 1.

Os dados da tabela 1, obtidos pela sinopse do Inep a partir do Censo Escolar, evidenciam o aumento da matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial nos últimos anos no município de Santa Maria de Jetibá. De 2010 a 2016 vemos crescente que vai se mantendo. Nesse período, considerando o total de matrículas em salas comuns, temos aumento de 52,45%. De acordo com algumas especificidades, o maior aumento se dá na matrícula de alunos com deficiência intelectual. Esses dados nos levam a alguns questionamentos: considerando que o maior número de alunos são aqueles com deficiência intelectual, como se dá a identificação desse alunado para fins do Censo Escolar? Essa identificação considera o diagnóstico do setor de educação especial? Vale considerar que o Censo Escolar ressalta que o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula, e ainda que estão inseridas as matrículas em todas etapas da educação básica. Outro ponto importante é que se a identificação na escola for realizada contando o mesmo aluno com duas deficiências, o censo só conta esse aluno uma vez.

Tabela 1 – Evolução da matrícula de Educação Especial por especificidades.

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Santa Maria de Jetibá – ES														
Ano	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativa da Infância - TDI	Altas Habilidades/ Superdotação	TOTAL POR ANO
2010	-	8	3	5	-	29	53	21	2	-	-	-	1	122
2011	-	11	3	6	-	29	69	18	2	-	-	5	1	144
2012	-	15	3	4	-	24	53	12	6	-	-	2	-	119
2013	1	19	4	5	1	20	56	7	5	1	-	-	-	119
2014	1	18	5	7	-	24	78	11	15	1	-	16	-	176
2015	1	13	2	6	1	29	71	11	19	1	-	12	4	170
2016	2	11	3	7	1	31	80	25	20	-	-	7	-	186
Total por especificidade	5	95	23	40	3	186	460	105	69	3	-	42	6	

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica.

<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Uma vez que este estudo focaliza a rede municipal, tomamos os dados fornecidos pelos gestores de educação especial. A rede possui 58 estabelecimentos³, distribuídos em creches, centros de educação infantil, escolas unidocentes e pluridocentes e escolas de ensino fundamental completo.

No que se refere ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), a Lei Orgânica nº 1 do município, de 05 de abril de 1990, que versa sobre a garantia do atendimento dos alunos PAEE na rede regular de ensino enquanto obrigação do poder público, em seu Art. 181 nos diz sobre:

I – a garantia de educação especial, até a idade de dezoito anos em classes especiais, para a pessoa portadora de deficiência que efetivamente não possa acompanhar as classes regulares;

II – a garantia de unidades escolares equipadas e aparelhadas para a integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino; (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 1990).

Atualmente, as ações são organizadas pelo CREI, integrante da Secretaria Municipal de Educação (SECEDU). O Centro foi criado em 2010 por meio do decreto 091/2010⁴, com a ideia inicial de desvincular o conceito de atendimento clínico e garantir um trabalho pedagógico sistematizado para as crianças PAEE.

O referido decreto dispõe em seu Art. 6º sobre os serviços especializados, realizados em contraturno escolar, mediante:

- a) atuação colaborativa do professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores intérpretes da língua de sinais e códigos aplicáveis: Libras e Braille;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

³ Fonte: <http://www.qedu.org.br>

⁴ Decreto nº 091/2010 cria o Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI) no município de Santa Maria de Jetibá.

e) disponibilização de estagiários dos cursos de Pedagogia como auxiliares (monitores), no trabalho de apoio com os alunos com necessidades especiais incluídos na sala comum (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2010).

O trabalho nesse centro começou com atendimento de alguns alunos que estavam matriculados nas escolas do município e apresentavam algum tipo de perda auditiva. Essa ação ocorreu a partir da iniciativa de uma professora que fazia atendimento com os alunos surdos do município. No momento em que estavam acontecendo esses atendimentos e descobertas de alunos com deficiência auditiva, o governo do estado desenvolvia o projeto “Quem ouve bem aprende melhor”, porém o município não pode participar pela demanda de alunos matriculados que não atingia o número solicitado.

Entretanto, seu efetivo funcionamento acontece a partir de 2014, delineando o movimento de educação inclusiva no município. O CREI funciona como setor de educação especial. A fala de uma das gestoras expõe como o CREI é identificado no município:

O CREI é da Secretaria de Educação apenas não este localizado no mesmo prédio por falta de espaço físico, como aluno por eles assistido possui um arquivo contendo os laudos e relatórios. O Secretário de Educação do município Charles pediu uma nova remodelação onde a Secretaria de Educação e CREI pudessem trabalhar de maneira mais integrada (GESTORA DO CREI, Grupo Focal, Outubro/2015)

Atualmente, a equipe multidisciplinar do CREI é composta por um coordenador, dois professores especialista, um psicólogo, um fonoaudiólogo, uma secretária, um auxiliar de serviços gerais, cinco professores de AEE (trabalham nas salas de recursos multifuncionais), dois professores intérpretes e 31 estagiários. A organização das ações da equipe é fundamentada pelos documentos legais do município, embora o trabalho extrapole o instituído e o instituinte.

O atendimento educacional especializado (AEE) oferecido pelo CREI nas escolas é destinado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede municipal de ensino.

Na tentativa de desenvolver um trabalho que fosse capaz de abarcar uma educação inclusiva como um todo, ou seja, para além dos alunos PAEE, foram organizados e se oportunizaram os estudos e a pesquisa como meio de constituírem, também em seu município, um grupo formado a partir de um projeto político, o que nos faz acreditar na continuidade de suas ações, ainda que atravessem uma mudança de gestão. Sobre a constituição do CREI observamos:

[...] nasce a necessidade de pesquisar, achar alternativas soluções, uma busca. Um estudo mais profundo uma volta a estudar, buscar por situações parecidas e possíveis respostas de ajuda [...]o CREI vem juntando ações e vai construindo, emerge com soluções possíveis. A necessidade de um maior debate municipal era clara, e, desta maneira, se torna um projeto político municipal, e o CREI é um projeto político de um grupo ao meu ver (MEMBRO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO CREI, 2015).

Nessa perspectiva, entendemos que os desdobramentos das políticas educacionais voltadas para o atendimento aos alunos PAEE têm enfatizado a formação continuada como elemento disparador de construção de políticas e práticas, como veremos no próximo item.

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ: IMPLICAÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com base nos documentos, o trabalho com o AEE no município também vem sendo desenvolvido pela contratação de professores de EE, que exige para a ocupação do cargo a graduação em pedagogia e especialização em educação especial/inclusiva. Esses profissionais, ainda que tenham formação mais ampla se considerada a complexidade e especificidade das deficiências e transtornos globais do desenvolvimento existentes, assim como a superdotação/altas habilidades, são responsáveis por trabalhar com todos os alunos PAEE do município,

evidenciando aqui a importância do trabalho pedagógico colaborativo realizado pela equipe multidisciplinar do CREI de Santa Maria de Jetibá junto aos profissionais especialistas contratados.

No início de cada ano letivo, a referida equipe visita as escolas que receberam matrículas de alunos PAEE e realiza uma avaliação diagnóstica buscando conhecer quais conhecimentos escolares já foram apreendidos por esses alunos. Com base no que foi verificado, é realizada uma reunião com professores e pedagogos, a fim de planejar as metas para o trimestre, e ao seu fim, novamente discutem-se os avanços e os desafios no intuito de acompanhar o progresso obtido e planejar juntos ações futuras. Acreditamos que esse movimento se caracteriza enquanto formador, uma vez que constroi e reconstro coletivamente a proposta educacional do município:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 25).

Ainda nessa perspectiva, ressaltamos a importância atribuída pelos gestores da EE ao processo formativo que têm desenvolvido no município, fomentado inicialmente pela parceria colaborativo-reflexiva junto à universidade, como podemos observar na narrativa a seguir:

A partir das discussões com a Universidade Federal do Espírito Santo, temos trabalhado a aceitação dos alunos em sala de aula e a credibilidade do trabalho do próprio professor. O professor duvida do seu trabalho e do potencial do aluno. Mas com o trabalho de realização das formações neste ano [...]. Em um dos encontros de formação levamos a proposta inicial de os pedagogos efetuarem as modificações necessárias. Mostramos uma avaliação na íntegra que o estagiário havia aplicado e juntos fizemos estudos de caso. [...]. Então, fomentou ainda mais a partir dessas formações. Tanto que né, essa readequação da proposta partiu mais mediante essas formações. (GESTOR A SMJ, 2015).

De acordo com as gestoras (GRUPO FOCAL Maio/2016) do Centro de Referência de Educação inclusiva do município de Santa Maria de Jetibá, as formações vêm acontecendo desde o ano de 2015, com foco em pedagogos da rede municipal, pois acreditam que o pedagogo (a) seja ferramenta fundamental dentro da escola, podendo ele (a) fazer o papel de disseminador de informações para que as políticas de acesso e permanência desses alunos sejam levadas em frente, e assim posteriormente oferecer formação para os profissionais que atuam diretamente com os alunos público alvo da educação especial. As formações estão acontecendo uma vez ao mês com cronograma estabelecido de acordo com as necessidades surgidas nos contextos de trabalho dos profissionais, e os horários de formação são de acordo com o horário de atuação do pedagogo, ou seja, o profissional deve se deslocar até o Centro de Referência de Educação inclusiva durante seu horário de trabalho.

Isto posto, acreditamos que o referencial metodológico adotado no grupo de pesquisa, do qual os gestores são, ao mesmo tempo, sujeitos da pesquisa, colaboradores externos e participantes ativos, por eles foram apropriados, influenciando diretamente na maneira como gerem as políticas de educação especial do município e os diferentes dispositivos de atendimento da rede, uma vez que notamos uma valorização do trabalho colaborativo entre os profissionais. Essa perspectiva sustenta-se numa outra forma de conceber a razão humana a partir da Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas.

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

A exemplo disso, trazemos a narrativa do gestor que nos aponta o trabalho de planejamento conjunto entre o professor do AEE, o professor regente de sala regular, o pedagogo da escola e a equipe multidisciplinar do CREI, num reconhecimento

de que o “fazer juntos” traz conquistas expressivas ao trabalho educativo qualificado direcionado aos alunos PAEE, conforme evidenciado a seguir:

[...] quem lidera é o professor do AEE, que busca o regente e o pedagogo, entendeu? Porque aí ele precisa do regente para passar os conteúdos, a metodologia que ele usa com todo mundo. Aí, lá no campo das ações é que entra o do AEE, que vai colocar então a forma diferenciada. E como que é feito isso aqui? Com a gente junto, a gente o tempo todo está junto, o professor. Igual o professor do AEE, faz todo esse trabalho, preenche, aí manda para a gente via e-mail, aí a gente lê. Por exemplo, lá naquelas ações, igual que eles costumam colocar, pesquisa na internet... está, aí a gente vai e coloca lá, como se dará essa pesquisa? Qual é a forma diferenciada que esse aluno com paralisia cerebral vai poder fazer essa pesquisa? Especifique melhor. Aí a gente manda de volta, aí ele vai... entendeu? Essa troca. Isso aí. A gente vai agindo dessa forma e é tão bacana, porque a coisa flui de uma forma tão gostosa, que é isso que motiva a gente a cada dia mais, a continuar mais, a melhorar mais (GESTOR A SMJ, 2015).

Buscando desvelar quais são as estratégias que o município utiliza para que o acesso e permanência desses alunos no município seja efetivo, a ação que se destaca é a formação continuada de profissionais que atuam diretamente com esses alunos. As políticas públicas existentes fomentam que os profissionais sejam formados e desenvolvam um trabalho a partir de uma educação inclusiva.

Os documentos que refletem as políticas de formação no município, a princípio são o Decreto 091/2010 que estabelece a criação do CREI que deve ser dirigido por um coordenador pedagógico que pertença ao quadro efetivo de profissionais da educação do município, que deve ter experiência mínima de cinco anos na educação básica e no atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, além de ser responsável com uma equipe multidisciplinar pela formação continuada dos professores da rede municipal que lidam com estudantes público-alvo da educação especial. Entendemos que esse documento é um disparador para a formação continuada no município e que é importante ressaltar que não somente o CREI que deve se ocupar da formação continuada, mas sim há a necessidade de parceria com a Secretaria de Educação.

O Plano Municipal de Educação 028/2015 se faz importante entre outros aspectos quando pretende, a partir de sua Meta 1, universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil. Nesse sentido a formação também deverá abranger o início da escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

Também consta nesses documentos a Proposta Pedagógica do CREI e a parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que desde 2011 vem ofertando aos gestores da Educação Especial curso de Formação de Gestores, processo de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo.

Diante do exposto, um dos objetivos e ação do município e do Centro de Referência de Educação Inclusiva é ofertar formação continuada para os profissionais de educação no município. Caetano e França (2013) destacam que a política nacional para formação de profissionais para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial sempre foi marcada por “ambiguidades e contradições”. Ao discutir a formação de professores, apontam que a formação aliada a fatores macrosociais e de políticas educacionais tem produzido poucos efeitos na formação de professores.

Na tentativa de uma possível elaboração de outras/novas perspectivas críticas/reflexivas formas de formação de professores, os grupos autorreflexivos realizados a partir do ano de 2014, constituídos com base na pesquisa maior do CNPq, foram elaborados projetos políticos de formação continuada nos quais gestores de Educação Especial dos municípios participantes do projeto tiveram a oportunidade de estar com outros municípios, elaborando coletivamente propostas de formação continuada.

Constatamos que nesse processo de construção os gestores vêm realizando mudanças no formato atual dos processos formativos dos professores e pedagogos, remetendo à importância do espaço escolar como local privilegiado de formação no

sentido de resgatar a o saber produzido na escola e a construção do conhecimento. A partir das formações ministradas pelas gestoras do CREI, os pedagogos relataram que os professores começam a esboçar interesses em participar das formações, incentivados pelo comprometimento dos pedagogos. Nesse sentido, Dalben (2010) lembra que o processo de formação de professores se faz entre sujeitos e “[...] se envolve sujeitos, envolve histórias de vida, processos culturais que são imersos no cotidiano do trabalho”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à formação continuada dos profissionais, verificamos, com base no estudo de caso do município de Santa Maria de Jetibá, a construção de novas possibilidades de políticas de acesso e permanência de alunos público-alvo da educação especial, por meio de documentos e ações que fomentam a formação e ainda estão em fase de construção. A partir desse viés, o grupo de profissionais e o de pesquisa da universidade vêm construindo possibilidades para que essas ações sejam entendidas e colocadas em prática no cotidiano escolar, buscando por meio de uma perspectiva de educação inclusiva um objetivo comum, que é o de melhorar a qualidade de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. 1ed. Marília: ABPEE, 2016, v. 1, p. 169-190.

ANDRÉ, M. Estudo de caso: uma alternativa de pesquisa em educação. In: SILVA, C.M.S. [et al.]. *Metodologia da pesquisa em educação no campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade*. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em educação, 2009.

ALMEIDA, M. L. de.; JESUS, D. M.; CUEVAS, M. R. C. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ES. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação especial no cenário educacional brasileiro*. São Carlos: Pedro & João, 2013. v. 1. p. 101-126.

ALMEIDA, M. L. de.; ZAMBON, G. F. de O. Gestão em educação especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. *Educação Especial: políticas e formação*. São Carlos: ABPEE, 2016.

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, Distrito Federal. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. Presidência da República Casa Civil. Assembleia Legislativa. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 01 de out de 2017.

_____. INPEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 01 de out. 2017.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A.L.F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009.

CAETANO, A. M.; FRANÇA, M. G. A formação de professor de Educação Especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

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

DALBEN, Á. I. L. de F. Tensões entre formação e docência: busca pelos acertos de um trabalho. In: ENDIPE, B.H.; DOURADO, L.F. Políticas de Gestão da educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, nº100, p 921-946, out.2010.

FREITAS, F. P. M. et al. A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa “Educação inclusiva: Direito a diversidade”. *Espacios*, v. 37, n. 33, p. 0-8, 2016.

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

GOBETE, G. *Educação Especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014: políticas e direito à educação*. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

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

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

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

_____.; ALMEIDA, M. L. Dialogando com os movimentos de gestores em formação. In: JESUS, D. M. de (Org.). *Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação*. Curitiba: Appris, 2012. p. 267-282.

JESUS, D. M. de.; BARRETO, M. S. C.; GONCALVES, A. F. da S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da Anped: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. spe1, p. 77-92, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400007>.

NOGUEIRA, J.O. *Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial: Constituinte Caminhos*. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; DRAGO, S. L. dos S. A Gestão da Inclusão Escolar na Rede Municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

PANTALEÃO, E. *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. 2009. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SANTA MARIA DE JETIBÁ, Câmara Municipal. Lei Orgânica nº 1 de 05 de abril de 1990.

_____, Prefeitura Municipal. Decreto 091 de março de 2010. Cria o Centro de Referência de Educação Inclusiva no município de Santa Maria de Jetibá. Santa Maria de Jetibá, 2010.

_____, Câmara Municipal. Projeto de Lei Nº 028/2015. Dispõe sobre o plano municipal de educação e dá outras providências. Santa Maria de Jetibá, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO 1994. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

ZWETSCH, P. *Políticas de Educação Inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS*. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pelotas, 2011.

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores

Márcia Denise Pletsch

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ - Brasil. Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - Nova Iguaçu, RJ - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>

E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Flávia Faissal de Souza

Pós-Doutorado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - RJ - Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas, SP - Brasil. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6545543173378090>

E-mail: faissalflavia@gmail.com

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Tomando como foco o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF), criado a partir de projetos de pesquisas e extensão do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), o objetivo é analisar o perfil e a política de formação de professores de cinco municípios da Baixada Fluminense participantes do FPEEBF e os impactos das atividades de formação de professores desenvolvidas no escopo do ObEE. A metodologia foi construída a partir dos princípios da abordagem qualitativa pautada na pesquisa-ação com realização de observações e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para as contradições e disputas presentes na condução das políticas públicas educacionais, bem como para a fragilidade das diretrizes políticas de educação especial e inclusiva, sobretudo quando se analisam as traduções locais e a precariedade política e financeira. Entretanto, os dados têm indicado caminhos e possibilidades construídos pelos gestores locais, ressaltando a importância da parceria entre as redes públicas de ensino básico e as instituições públicas de ensino superior na construção de projetos de pesquisa e extensão que possibilitem avançar na produção científica a respeito das múltiplas dimensões que envolvem o processo de inclusão e de formação de professores.

Palavras-chave: Políticas de educação inclusiva. Educação especial. Formação de professores.

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: research and extension in teacher education

ABSTRACT

Focusing on the Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (PEEBF), created from research and extension projects of the Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), our goal is to analyze the profile and the teacher training policy of five municipalities at Baixada Fluminense participants of FPEEBF and the impacts of teacher training activities developed in the scope of ObEE. The methodology was constructed based on the principles of the qualitative approach based on action research with observations and semi-structured interviews. The results, pointed out the contradictions and disputes present in the conduct of public educational policies, as well as the fragility of Special and inclusive Education policies guidelines, particularly when we analyze the local translations with precarious politics and financing. On the other hand, the data has indicated paths and possibilities built by local managers, stressing the importance of partnership between the public basic educational system and public institutions of higher education in the construction of research and extension projects that enable advance in the scientific literature about the multiple dimensions involving the process of inclusion and teacher education.

Keywords: *Inclusive education policies. Special education. Teacher education.*

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: investigación y extensión en la formación de profesores

RESUMEN

Sobre el enfoque del Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (PEEBF), creado a partir de proyectos de investigación y extensión del Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), nuestro objetivo es analizar el perfil y la política de formación maestros de cinco municipios de los participantes de la Baixada Fluminense FPEEBF e impactos de las actividades de capacitación docente desarrollaron en el ámbito de ObEE. La metodología fue construida a partir de los principios del abordaje cualitativo pautaada en la investigación-acción con realización de observaciones y entrevistas semiestructuradas. Los resultados, señaló las contradicciones y conflictos presentes en la realización de políticas educativas públicas, como así como a la fragilidad de las orientaciones políticas de la educación especial e inclusiva, sobre todo cuando analizamos las traducciones locales y política precaria y financiera. Por otro lado, los datos han indicado caminos y posibilidades construidos por los administradores locales, destacando la importancia de la colaboración entre las instituciones públicas y de educación superior en la construcción de la investigación y extensión de los proyectos que permiten el avance en la literatura científica sobre las múltiples dimensiones que implica el proceso de inclusión y capacitación de docentes.

Palabras clave: *Políticas educación inclusiva. Educación especial. Formación de los maestros.*

INTRODUÇÃO

Fruto das ações do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)¹ e da articulação junto às redes de ensino, em 2015, foi criado o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF).

O fórum foi proposto a partir da necessidade de construção de um espaço para troca de experiências entre os gestores de municípios que lidam com realidades próximas no cotidiano do trabalho educacional e mapeamento da situação real da educação especial na Baixada Fluminense/RJ. Também é objetivo do fórum o estudo coletivo de soluções para as dificuldades encontradas, a fim de qualificarmos cada vez mais a educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas redes públicas de ensino.

Atualmente, o fórum conta com o envolvimento de profissionais da educação das duas universidades públicas da Baixada Fluminense (UFRRJ- Câmpus de Nova Iguaçu e UERJ- Câmpus de Duque de Caxias) e dos gestores da área de educação especial das redes de ensino da região. Tais profissionais realizam 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 parceria 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, mas, em especial, para ampliar a qualificar o debate sobre as políticas educacionais e as possibilidades de formação continuada de professores.

Sobre a Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, vale dizer que é uma região que possui 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 se refere 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 a violência urbana (PLETSCH, 2014).

Nesse sentido, alinhadas com o escopo de pesquisa do ObEE2, as ações do FPEEBF têm trazido para o debate as dificuldades, caminhos e possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar, marcadas pelas diretrizes internacionais, e como elas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a). Tais documentos, entre outros aspectos, evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

¹ Criado em 2009, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/ UFRRJ) o grupo de pesquisa conta com estrutura física localizada no Instituto Multidisciplinar – Câmpus da UFRRJ de Nova Iguaçu. Site: <http://r1.ufrrj.br/im/oeieis/>

² Destacamos os projetos: a) “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” (2009-2012), financiado pelo CNPq; b) “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017)”, desenvolvido em rede com a parceria de três Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRRJ, UDESC e UNIVALI), financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES e pela FAPERJ; c) “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem (2015-2018)”, financiado pela FAPERJ e pelo CNPq.

Outra indicação se refere ao suporte educacional especializado que deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais por meio das propostas do atendimento educacional especializado (AEE), 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, 2008; 2009).

Já em diálogo com as demandas das redes públicas de ensino e articulado com os dados das pesquisas realizadas, 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 120 professores de sete redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ e 30 graduandos do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Câmpus de Nova Iguaçu.

A leitura e a demanda das coordenadoras de educação especial participantes do FPEEBF sobre a necessidade de investimento na formação docente coadunam-se com pesquisas da área. Jesus, Baptista e Victor (2006), analisando a produção acadêmica da área da educação especial, notam o aumento da produção acadêmica nos últimos anos, em uma perspectiva analítica que prioriza os estudos no contexto da inclusão escolar, e destacam que dentre as temáticas mais frequentes está a formação docente. Na mesma direção, Laplane, Kassari e Lacerda (2006), também ao tratar de pesquisa no campo da educação especial, relatam que dentre as questões mais encontradas estão os estudos que apontam para a persistência de problemas na formação de professores, afirmando que:

Por um lado, muitos docentes declaram-se favoráveis à inclusão, mas se dizem despreparados para implementá-la na sala de aula. Por outro, os estudos que enfocam as práticas de sala de aula apontam, muitas vezes, para uma prática pedagógica pobre em conhecimentos, recursos e estratégias de ensino (p.5)

Em termos locais, Araújo (2017), a partir da questão sobre qual seria a formação necessária para atender às demandas da educação especial na

atualidade, mostra a realidade das demandas nessa área, assim como os caminhos e possibilidades encontradas pelas redes, mas sobretudo por momentos instituintes desenvolvidos pelas próprias escolas. A autora também mostra as concepções dos docentes e gestores sobre a formação continuada, sobre inclusão e aprendizagem de pessoas com deficiência. Os dados revelam que o debate já não é mais se deve ou não ser realizada a inclusão de pessoas com deficiência, mas sim que práticas devem ser desenvolvidas para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos no espaço da sala de aula. Outro aspecto levantado na pesquisa da autora diz respeito ao tipo de formação a ser oferecida aos docentes para atuarem na educação especial. Seria uma formação generalista focando a diversidade presente nos espaços escolar ou uma formação especializada? Kassari (2014, p. 218) também levanta o debate ao questionar: “Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista?’”.

O foco na formação docente é eixo central das diretrizes políticas internacionais e nacionais que tratam a educação especial no contexto da educação inclusiva. Alinhadas com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e com a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009b) tanto a PNEPEI (BRASIL, 2008) quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010), na Seção 2, Art. 29, que trata da educação especial como modalidade transversal e parte integrante da educação regular, orientam que para sua organização, dentre outros itens, é preciso que os sistemas de ensino invistam na “formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas”.

A fim de contribuir com o processo de formação docente inicial e continuada estudos de Kassari (2014), Mendes et al. (2016); Araújo (2017), entre outros, vêm ressaltando a importância de pesquisas colaborativas entre a universidade e as redes de

ensino, em especial a partir da etnografia, da metodologia da pesquisa participativa e da pesquisa-ação enquanto metodologias de investigação mais adequadas para análise do impacto das políticas de educação inclusiva no cotidiano escola. Nessa linha, Mendonça e Silva (2015) sinalizam que:

[...] se fazem necessárias dinâmicas de formação mais co-laborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais, da ressignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, conseqüentemente, de suas próprias atuações (p. 524)

Isto posto, tomaremos como foco deste artigo a articulação FPPEEBF e as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo ObEE no âmbito da formação de professores, a fim de analisar o perfil e a política de formação de professores nos municípios da Baixada Fluminense participantes do FPPEEBF e os impactos das atividades de formação de professores desenvolvidas no escopo do Observatório.

MATERIAIS E MÉTODOS

Grande parte das pesquisas do ObEE, como já descrito, se ocupam da compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como dos pontos de influência e de aproximação e os de distanciamentos e de especificidades entre as diretrizes políticas internacionais (Banco Mundial, Unesco, Unicef, etc.), nacionais e municipais, no âmbito da educação especial numa perspectiva inclusiva. Como pressupostos que sustentam este estudo, partimos em especial de duas premissas. Uma que os organismos internacionais são um campo de força importante na arena de lutas da construção dos textos políticos nacionais (SOUZA; PLETSCH, 2017). E a outra que o modo como essas diretrizes são traduzidas no cotidiano escolar e se materializam nas práticas pedagógicas impactam nas formas de inserção dos alunos público-alvo da educação especial no processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2013, 2015; SOUZA; PLETSCH, 2017).

Especificamente para este estudo sobre o perfil e as políticas de formação de professores, organizamos a pesquisa seguindo as ideias da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000). Para tal nos valem da observação e dos registros em diário de campo das reuniões do FPPEEBF; do I Seminário do FPPEEBF, quando foi apresentado por cada município um diagnóstico inicial da educação especial; e questionários semiestruturados aplicados e sistematizados por Araújo (2017), junto aos professores participantes do Curso de Extensão Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, com 150 participantes (120 professores da educação básica e 30 discentes do Curso de Pedagogia da UFRRJ-Câmpus de Nova Iguaçu).

Também nos valem de uma entrevista coletiva (GIL, 2007), realizada ao fim de uma das reuniões do FPPEEBF, com a participação de pesquisadores do ObEE e os gestores participantes do FPPEEBF de cinco municípios da região da Baixada Fluminense.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estudos do ObEE (PLETSCH; SOUZA, 2015; PLETSCH; SOUZA, 2017) apontam que nos documentos nacionais, não distantes dos internacionais, as principais estratégias para a eliminação das barreiras e construção de um sistema educacional inclusivo estão atreladas à distribuição e ao uso das tecnologias de informação e comunicação (Tics), sob a forma de tecnologia assistiva (TA). É nesse universo do contexto de influência e de produção dos textos (BALL; MAINARDES, 2011), no cenário internacional e no nacional, que adentraremos para debater sobre as diretrizes de formação de professores.

Das observações e entrevistas realizadas, organizamos o material empírico tendo como pontos de ancoragem as estratégias desenhadas pelo governo federal para a formação de professores. Antes de adentrarmos na análise dos dados específicos, apresentamos alguns dados sobre as condições de efetivação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos municípios estudados, na época do estudo.

Quadro 1 – Indicadores dos municípios participantes³

	Total população (2010)	População estimada 2015	PIB (pc 2014)	IDH-M (2010)	Total alunos*	Total alunos Educação Especial*	Ensino Especial*	Ensino Regular*
Duque de Caxias	855.048	882.729	32.645,28	0,711 (1574o)	75.030	2315	763	1552
Belford Roxo	469.332	481.127	13.004,9	0,684 (2332o)	42.000	918	480	438
São João de Meriti	458.673	460.625	15.728,23	0,719 (1331o)	26.038	787	303 *	410
Mesquita	168.376	170.751	11.827,37	0,737 (850o)	-	188	-	188
Queimados	137.962	143.632	27.652,78	0,680 (2439o)	13.054	407	-	407

*Dados fornecidos pelas SME

Sobre os dados de campo, a primeira questão que nos chama atenção é em relação à formação inicial dos professores que atuam na área da educação especial, nos serviços de AEE. Somente em um dos municípios pesquisados é critério de seleção o grau de especialização conforme prevê o perfil determinado pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Aqui, apresentaremos um município por vez. O texto foi elaborado a partir das falas das gestoras, na entrevista do dia 16/11/2015.

PERFIL DOCENTE: FORMAÇÃO EXIGIDA PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Município 1 (DC) - Dos professores que atuam na área da educação especial, não há exigência de especialização. Mesmo assim, alguns professores têm capacitações (a maioria com cursos e reuniões oferecidos pela própria rede, ao longo dos anos; e, outros com especialização e pós-graduação lato sensu) e outros experiência profissional na área. Todos os professores que hoje atuam na área de EE são concursados, mas sem concurso específico, e foram indicados pela direção da escola. Como processo seletivo, há uma entrevista realizada pela

equipe de educação especial e avaliação curricular. Somente no ano de 2014 houve concurso na rede específico para a área de educação especial. Contudo, no edital é prevista a carga de trabalho de 15 h/semanais e não 20h/semanais, conforme a regulamentação para professor de AEE. Os novos professores concursados, quando tomarem posse, ocuparão as vagas das salas especiais e a função de itinerância.

Município 2 (Q) - Não distante do município 1, neste, conforme o relato da gestora, alguns professores têm formação específica e outros não. Não houve ainda no município concurso específico para área de EE. Atualmente, o professor interessado e com formação para assumir uma turma de AEE preenche um formulário elaborado pela equipe de EE, que a partir desse interesse faz uma sondagem na escola de origem para obter informações sobre a atuação do docente. Existem professores na rede com formação específica, mas que não têm interesse em assumir um cargo na EE. Nesse ano, como não houve número de professores com formação específica suficiente para assumir o AEE, foi aberta a possibilidade para os que tinham interesse e não tinham formação ou mesmo experiência. A equipe de EE ofereceu uma formação para esses professores.

Município 3 (BR) - Esse município tem uma escola especial em funcionamento, e os professores que atuam nessa escola têm formação específica e entraram na rede por meio de concurso público

³ Esses dados foram sistematizados no estágio pós-doutoral de Souza (2016) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), com bolsa de pesquisa da CAPES.

específico para a área. No concurso de 2015, depois da posse, a equipe fez um “garimpo” entre os professores para saber quem gostaria de assumir o AEE. Contudo, não houve até o momento concurso para professores do AEE. Com a ampliação de oferta do AEE, começou a se exigir a formação e a oferecer formação. Os professores interessados em atuar no AEE são avaliados pela equipe de EE: entrevista e currículo.

Município 4 (M) - A entrada de todos os professores para atuação no AEE, nesse município, foi via concurso público específico. Todos os profissionais concursados são especializados. Contudo, existem professores com especialização na área de EE, concursados, que não foram direcionados para AEE, mas para sala especial. A itinerância é feita pela equipe gestora.

Município 5 (SJM) - Inicialmente era exigida a formação específica, mas por falta de professor, a exigência deixou de existir. Atualmente, o diretor sinaliza um professor que tenha um histórico positivo de trabalho, que tenha perfil e experiência. Há uma especificidade nessa indicação: - “No projeto da sala de recursos [...] no projeto tem uma página que o diretor preenche o perfil do professor e assina. Então, ele se responsabiliza por aquele professor”. Ainda é realizada uma entrevista pela equipe de EE, para atestar o perfil do mesmo.

Das condições aqui apresentadas, destacamos alguns pontos. O primeiro é que apenas um município cumpre a legislação que determina que o professor para o atendimento educacional especializado seja especialista e não generalista. Contudo, sobre essa temática, foi unânime no grupo de gestoras que nem sempre os especialistas são os que desempenham um trabalho mais colaborativo e de fato se envolvem com a sua função. A gestora 5 traz a seguinte fala: - “Pela experiência que nós temos, na época em que a gente exigia a formação, a especialização, muitos desses professores se perpetuam na sala de recursos [...]”. O grupo conclui que a formação específica na área de educação especial somente não garante qualidade, há a necessidade de investimento em estratégias mais colaborativas, conforme pesquisa citada de Mendonça e Silva (2015).

POLÍTICAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTRUTURADAS PELOS MUNICÍPIOS

Município 1 (DC) - Embora o município tenha um histórico de formação regular, dirigido pela equipe de EE, na época, todas as formações da educação foram centralizadas em um núcleo de capacitação profissional, ficando a equipe especializada proibida de ofertar ações de formação continuada. Em 2015, os professores participaram da formação em parceria com o IM/UFRRJ, curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, além de um seminário específico sobre alunos com deficiência intelectual e múltiplas.

Município 2 (Q) - A equipe de EE oferece capacitação. Até o ano de 2014 eram organizados dois encontros por mês com os professores de salas de recurso. No ano de 2015 só foi possível um encontro por mês. Também em 2015, os professores participaram do curso de extensão em parceria com o IM/UFRRJ.

Município 3 (BR) - Esse município também participou do curso referido em parceria com a rural e de outros projetos, como um de desenvolvimento de material no âmbito da tecnologia assistiva em parceria com o Instituto Nacional de Tecnologia; outro projeto junto a Special Olympics, entre outros. Sobre formação continuada, um relato importante da gestora foi sobre a oferta de um curso à distância pelo MEC, sobre tecnologia assistiva. Ela informou que embora tendo recebido recursos do MEC, não foi possível fazer a inscrição dos professores no curso, devido às exigências de configuração dos computadores, muito mais avançados dos que o município tem em seu patrimônio.

Município 4 (M) - As formações são feitas por palestrantes convidados, nos encontros com a equipe de EE e com a equipe de profissionais de acompanhamento especializado (fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros) que passam orientações para os professores. E, ainda há formações realizadas pelas “Pratas da casa, que por exemplo nós temos especialistas em autismo, deficiência auditivas, tem pessoas que são mestres lá do INES e que

estão sempre [...] e a gente garante esse pessoal e a gente está sempre fazendo a troca de experiências e informações”. Assim como os outros municípios, no ano de 2015 os professores participaram do curso em parceria com a UFRRJ.

Município 5 (SJM) - O município tem formação própria, no horário de trabalho. Encontro bimestral com a equipe de EE. Além da parceria no curso da UFRRJ, também já foram relatadas outras parcerias com o Instituto Nacional de Tecnologia, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outros.

Ainda sobre o cumprimento das diretrizes nacionais, fica evidente, com os dados apresentados, que em relação à formação continuada há diferentes entendimentos. Percebemos que a maior gama de atividades de formação acontece dentro da própria rede, sob a orientação da equipe gestora. Porém, uma questão fundamental são parcerias com instituições públicas de ensino superior e de pesquisa. Um programa do governo federal que deve ser citado é o Observatório de Educação da Capes - tanto pelo projeto em parceria com a UFRRJ, com pelo projeto em parceria com a UFRJ. Todos os municípios tiveram acesso ao menos a uma formação continuada, financiada por essa estratégia, além de estabelecer uma forma de relação entre a educação básica e a universidade.

Outro ponto a ser analisado é a fala da gestora do município 3, que afirma não ter podido fazer o curso oferecido pelo MEC em parceria com a UAB, embora todo o trâmite de matrícula tenha sido efetivado, porque os computadores do município não eram compatíveis com a tecnologia implementada nos cursos do MEC. Esse município, se voltarmos à tabela 1, que apresenta o quadro com os dados gerais dos municípios, vimos que ele teve o PIB *per capita* de 2014 de 13.004,9 e o IDH-M de 2010 de 0,684 (2.332º lugar no *ranking* nacional do total de 5.565 municípios), ocupando posição de baixo desenvolvimento humano (0,600 – 0,699), contudo em uma posição mediana em relação a outros municípios do Brasil. O que nos leva a indagar sobre a efetividade de uma proposta

nacional em que provavelmente mais da metade dos municípios não tem condições de ter acesso ao programa via educação à distância por falta de recursos tecnológicos adequados locais.

Quando indagamos às gestoras qual era o maior investimento do município, se em recursos materiais ou humanos, apenas uma afirmou ser nos recursos materiais. Tal fala nos leva a ponderar que de fato para as gestoras o maior investimento delas é na formação de parcerias que possam somar na formação continuada dos professores, em detrimento do excesso de recursos vindos para rubrica dos materiais, posto que, conforme explicitado, são poucas as ações efetivadas pelos próprios municípios.

Nas entrevistas realizadas durante o curso de extensão com os docentes, esses dados acabam sendo confirmados, mas o que mais chamou nossa atenção é que 32,7% do público docente que atua na área de educação especial não possui nenhuma formação nessa área ou com conteúdos voltados para educação inclusiva. Também chamou a atenção a importância de atividades de extensão que articulem ações de pesquisa envolvendo os docentes da educação básica, pois de acordo com os professores, as formações, por concentrarem em atividades organizadas pelas secretarias de Educação, sob égide das coordenadorias municipais de educação especial, em forma de palestras, encontros ou seminários pontuais. De acordo com as concepções desses docentes, esse tipo de formação acaba não fortalecendo a reflexão entre os pressupostos teórico-políticos com a realidade cotidiana vivenciada nas escolas (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017; ARAÚJO, 2017).

CONCLUSÃO

De fato, pelo que vimos, a questão da formação docente é um problema a ser pensado. Por um lado o governo, assim como os documentos internacionais, falam da necessidade de uma formação específica. Mas, como vimos, a grande parte dessa formação é oferecida pelo governo federal em parceria com os municípios por meio de formações aligeiradas

e de baixo custo (PLETSCH, 2010; 2014; SOUZA, 2013). No entanto, os municípios, que em sua maioria não exigem professor especializado para atuar no AEE, encontram mais estofos para realizar as formações contando com os próprios professores do município. O que é justificado, de certa forma, pela fala das gestoras que afirmam que a especialização não garante a qualidade. Aqui temos uma questão, pois no relato delas, quando tratam dos especialistas, referem-se aos professores mais antigos.

Nesse quadro da formação de professores especialistas, poderíamos então supor que a não qualidade não está diretamente relacionada à especialização, mas sim à forma como os tipos de formação vêm sendo oferecidos de maneira barateada e aligeirada. E ainda, se professores antigos, podemos pensar que eles se formaram ainda sob a égide da educação especial substitutiva e assim se fizeram docentes, tendo dificuldades para compreender a nova lógica de funcionamento educacional numa perspectiva inclusiva e não mais segregadora de escolarização das pessoas público da educação especial. Essa é uma importante questão para novos estudos.

Sobre formação continuada do professor do ensino regular, não há no relato das gestoras, nem encontramos em outros momentos nenhum indicativo de que haja investimento de formação desse professor no âmbito dos conhecimentos da educação especial. Assim como nos documentos, a formação fica como atribuição do professor de AEE, muitas vezes em parceria com a orientadora pedagógica, nos grupos de estudos das unidades escolares, que normalmente acontecem mensalmente. Se pensarmos nas agendas do grupo de estudo, provavelmente essa formação, se ocorrer, devido às demandas gerais da educação básica, deve se dar de forma muito escassa. Ainda, como vimos, o professor de AEE, na maioria dos casos, não tem formação específica, somente experiência de trabalho. Aqui, novamente, vimos um problema em relação à qualidade dessa formação.

Esse é um ponto fundamental, somado à pouca formação técnica, às barreiras atitudinais e às condições do trabalho docente, tais como: salas lotadas, falta de suporte, baixos salários, intensificação do trabalho docente (aumento de atribuições, dobrar para complementação salarial), o enfrentamento de situações de violência, entre outros. Diante desse cenário, como conseguir ressignificar a prática pedagógica? Como avançar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, quando tantas outras questões também são emergenciais?

Para refletir sobre essas questões, a experiência do FPEEBF enquanto espaço coletivo e colaborativo tem contribuído sobremaneira para ampliar as parcerias entre as universidades públicas da região e as redes de ensino. Ainda no âmbito das parcerias público-público, tem sido possível, por meio da articulação de projetos de pesquisa com a extensão, construir possibilidades conjuntas entre agentes da educação superior e da educação básica, a fim de não apenas fomentar programas de formação continuada de professores, mas também avançar na produção científica da área da educação especial voltada para a perspectiva inclusiva. Certamente novos estudos precisam ser realizados para compreender essa relação e suas dimensões, mas a experiência nos parece promissora no sentido de apontar caminhos concretos para o fortalecimento de um ensino público mais justo, democrático, construído com todos e para todos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. F. de. *Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense*. 2016.154f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- BALL, S. J. ; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, n. 9394. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 outubro de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 2009.
- _____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 ago. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2010.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Revista Cadernos CEDES*, v. 34, p. 207-224, 2014.
- JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. (Org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006.
- LAPLANE, A; KASSAR, M.; LACERDA, C. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG): ANPEd, 2006.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista Linhas. Florianópolis*, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.
- MENDONÇA, F.L.R.; SILVA, D.N.H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.45, n.57, p.508-526, 2015.
- PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014.
- PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. Editora M&M/ABPEE, São Paulo, 2015.
- PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Revista Periferia*, v.9, n.1, p. 290-311, 2017.
- SOUZA, F. F. *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. 277p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.
- _____. *Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental*. Nova Iguaçu, 2015. Relatório do estágio Pós-Doutoral (PPGEduc-PNPD/Capes).
- _____. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. *Comunicações*, Piracicaba, v.23, p.117-136, 2016. Edição especial.
- SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil¹

Andressa Santos Rebelo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Corumbá, MS - Brasil.

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>

E-mail: andressarbl@gmail.com

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas, SP - Brasil. Pós-Doutorado

pela Universidad de Alcalá de Henares (UAH) - Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Estadual

de Campinas (Unicamp) - SP - Brasil. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

- Corumbá, MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>

E-mail: monica.kassar@gmail.com

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Ações têm sido realizadas para atender à demanda de alunos com diferentes características nas escolas públicas brasileiras, sob a perspectiva da atenção à diversidade. Para atender a alunos da educação especial, dentre outros procedimentos, foi implantado o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, que oferecem o atendimento educacional especializado (AEE) na rede pública. Este artigo propõe-se a analisar aspectos do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais como forma de atendimento especializado empreendido pelo governo federal. Para a sua elaboração foram realizadas análise de documentos educacionais oficiais e levantamento, organização e análise de indicadores educacionais disponibilizados pelo Ministério da Educação. As análises mostram aumento do total de matrículas dos alunos da educação especial e dos espaços para o atendimento educacional especializado. No entanto, a abrangência do programa é bastante restrita em relação à demanda existente, mostrando que parte considerável dos alunos pode não estar recebendo atendimento educacional especializado. Se, por um lado, o acréscimo representa um avanço para as ações na escola pública, por outro, requer o seu contínuo aprimoramento, sob o risco de que apenas a matrícula não venha a garantir o acesso a uma escolarização efetiva para essa população.

Palavras-chave: Política de Educação Especial. Política de Educação Inclusiva. Escolarização. Inclusão escolar.

¹ Trabalho desenvolvido e apresentado originalmente no XII Encuentro Iberoamericano de Educación, em novembro de 2017, na Universidade de Alcalá (Espanha).

Schooling of special education students in the Brazilian inclusive education policy²

ABSTRACT

Some actions have been taken to meet the demand of students with different characteristics in Brazilian public schools, from the perspective of attention to diversity. In order to teach Special Education students, the Multifunctional Resource Rooms Program was implemented, among other procedures. The Rooms offer specialized educational assistance (AEE) in the public school network. This paper aims to analyse some aspects of the Multifunctional Resource Rooms Program as a way developed by the federal government to provide specialized service. It includes the analysis of educational documents and the survey, organization and analysis of educational indicators from the Ministry of education. The analyses show an increase in the number of enrolments of special education students and in the number of places offering educational specialized care. However, the scope of the Program is fairly restricted in relation to the existing demand, which emphasizes the fact that a considerable amount of the students may not be getting specialized educational care. If, on the one hand, the increase represents advancement for the actions in public schools, on the other, continuous improvement is required, under the risk that the enrolment alone will not ensure the access to effective schooling for that population.

Keywords: *Special Education Policy. Inclusive Education Policy. Schooling. School inclusion.*

Escolarización de alumnos de la educación especial en la política de educación inclusiva en Brasil³

RESUMEN

En la política de educación inclusiva brasileña, algunas acciones han sido efectuadas para acorrer a la demanda de alumnos con diferentes características en las escuelas públicas, bajo la perspectiva de atenuación a la diversidad. Para suplir las solicitudes de la educación especial, mientras otros procedimientos, ha sido implantado el Programa de Salas de Recursos Multifuncionales, que ofrece una atención educativa especializada (AEE) en la red pública. Este artículo presenta un análisis de aspectos del Programa de Salas de Recursos Multifuncionales como la forma de atención especializada emprendida por el Gobierno Federal. Para la elaboración de este trabajo, se realizaron análisis de documentos educativos y levantamiento y organización de indicadores educativos disponibles en el Ministerio de Educación. Los análisis demuestran el aumento del número total de matrículas de los alumnos de la educación especial en las escuelas ordinarias y aunque el número de los espacios para la atención educativa especializada también han crecido, el alcance del Programa es muy restricto en relación a la demanda existente, por consiguiente, parte considerable de alumnos no están a recibir atención educativa especializada. Se, por un lado, el incremento de las matrículas representa avance de la política educativa del país, por otro, se requiere su continuo perfeccionamiento, con el riesgo de que solamente la matrícula sea la única garantía de acceso de escolarización efectiva para esa población.

Palabras clave: *Política de Educación Especial. Política de Educación Inclusiva. Escolarización. Inclusión escolar.*

² Originally developed and presented at the XII Encuentro Iberoamericano de Educación, in November 2017, at the University of Alcalá (Spain).

³ Trabajo desarrollado y presentado originalmente en el XII Encuentro Iberoamericano de Educación, en noviembre de 2017, en la Universidad de Alcalá (España).

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diversas ações têm sido realizadas para atender à demanda de alunos com diferentes características nas escolas públicas comuns/ regulares brasileiras, sob a perspectiva da atenção à diversidade. Especificamente para alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, atendidos historicamente pela educação especial, dentre os programas implantados pelo governo federal, há o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, que se constituiu, nos últimos anos, em recurso central da política de educação inclusiva no país, e pelas características de seu funcionamento, no centro de uma atenção e debate entre profissionais, pesquisadores e pais de alunos. Duas visões distintas disputam o direcionamento das ações de atendimento educacional especializado, denominado pelo Ministério da Educação “AEE”: uma que percebe o papel das instituições especializadas como colaboradoras do processo de educação inclusiva, com ações apenas complementares ou suplementares, e outra que entende que estas devam continuar a ter uma função central nessa política (BARBOSA, 2014; MANTOAN; SANTOS; FIGUEIREDO, 2010; MANTOAN; CAVALCANTE; GRABOIS, 2011). Ressalta-se que no cerne desse debate, há a questão da movimentação de recursos financeiros públicos para as instituições privado-assistenciais. Este aspecto é anterior à elaboração desse programa específico e esteve presente desde o século XX, inclusive nos embates para a elaboração da *Constituição Federal* brasileira e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 (KASSAR; OLIVEIRA, 1997).

A partir da década de 1990, período posterior à promulgação da *Constituição* brasileira, as políticas voltadas à infância e à adolescência passaram a entrelaçar-se, fortalecendo o movimento de matrículas em massa nas escolas, e os pressupostos de integração/inclusão se mostraram incisivos sobre as políticas sociais.

Especificamente para as crianças da educação especial, a matrícula em escolas também foi exigida. No entanto, no primeiro momento a política educacional considerou que a escolaridade poderia ocorrer em escolas especiais ou comuns/ regulares. Após 2003, a política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como opção preponderante para os alunos da educação especial, e educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns. Para sustentação dessa política, foi elaborado o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, em 2007. Desde então, as salas de recursos fortalecem-se como locus preferencial de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007a), de modo que para o funcionamento adequado desse programa, os alunos devem frequentar a sala de aula comum em um período do dia e no outro receber atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Para indução dessa política, o governo federal passou a considerar a dupla matrícula do aluno da educação especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado, para direcionamento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) às escolas. Nos últimos dez anos, além de contabilizar a dupla matrícula, as escolas que venham a se enquadrar nessa proposta podem contar com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A ação tem por objetivo destinar recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos da educação especial em classes comuns registradas no Censo Escolar, no ano anterior ao do atendimento. Para tanto, é utilizada a estrutura operacional de outro programa: o Dinheiro Direto na Escola, de modo que os recursos são depositados em contas específicas das unidades executoras e devem cobrir despesas de custeio e capital para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, s/d.).

Levando em consideração esses aspectos, este artigo propõe-se a analisar documentos e indicadores da política de atendimento educacional especializado no Brasil no período de 2005 a 2016, para apreender possíveis aspectos da política brasileira de educação inclusiva, que identifica o atendimento educacional especializado com a existência da sala de recurso multifuncional. Optou-se por utilizar como recorte o ano de 2005, tendo em vista que apesar de o programa ter sido criado em 2007, desde aquele ano havia salas de recursos implementadas no país. O ano de 2016 corresponde aos dados dispostos até o presente momento.

POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: A INFLEXÃO DAS MATRÍCULAS

Institucionalizada por meio de extensa documentação (BRASIL, 2006; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2015), a formação salas de recursos multifuncionais como meio e lócus de realização de atendimento educacional especializado é a opção encontrada pela política educacional brasileira mais recente para possibilitar amplo alcance de ações dirigidas aos alunos da educação especial, doravante identificados como “alunos incluídos” em sua rede pública de ensino, de modo a caracterizá-la como rede educacional inclusiva.

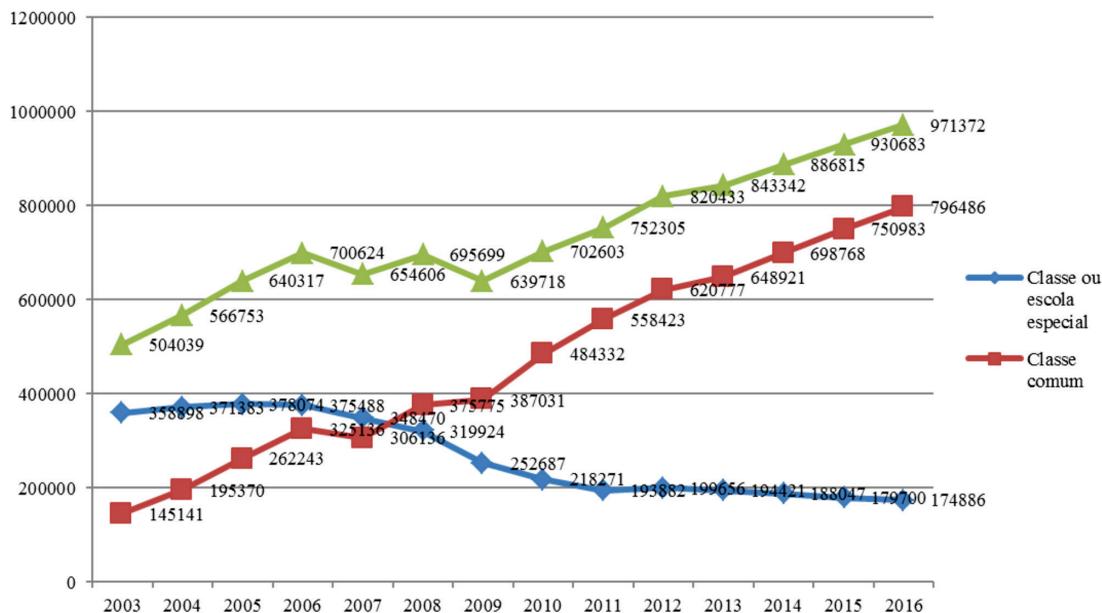
O termo *inclusão* passou a ter importância como eixo da política nacional na medida em que integrou os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, a partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), que teve como uma diretriz estratégica: “Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social”. No governo de Luíz Inácio Lula da Silva, o termo permanece em seus dois mandatos: no primeiro (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título “Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”. No documento é possível observar afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi

intitulado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade”. Um *serviço*, tal como a educação é tratada no documento, é alçado à posição de estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres (MICHELS; GARCIA, 2014). Ressalta-se que a identificação da frequência escolar como elemento crucial para minimização da pobreza, assim como a consequente meta de universalização da educação básica faz parte da agenda dos organismos multilaterais, ao menos desde os finais anos de 1950, de modo a orientar documentos, conferências e declarações mundiais (ONU, 1959; UNESCO, 1960; UNESCO, 1963/1982; UNESCO, 1990).

No contexto da composição do Primeiro Plano Plurianual do governo Lula, em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, marco das ações voltadas à educação inclusiva que distinguem a concepção sobre as políticas de educação especial no Brasil (BRASIL, 2004). A partir de então, para o Ministério da Educação, “inclusão escolar” passou a ser sinônimo de matrículas de todos os alunos em classes comuns/ regulares. Uma forma de materialização dessa política pode ser identificada na ampliação constante do número de crianças da educação especial em salas e aulas comuns e da diminuição de matrículas em classes ou escolas especiais, de modo que entre 2007 e 2008, o número de matrículas desses alunos em classes comuns passou a ser maior que nas outras duas formas de atendimento a essa população. O Ministério da Educação destacou a “virada” das matrículas (de espaços exclusivos para comuns) à época, mas é preciso ressaltar que a ampliação das matrículas em classes comuns já vinha ocorrendo desde o ano de 1998 (BRASIL, 1998; 2000; 2002).

Com relação a essas matrículas, o gráfico 1 permite observar o momento em que as matrículas em escolas comuns passam a ter hegemonia:

Gráfico 1 – Matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil)



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP.

No período, o total de matrículas (em verde) cresce, com pequenas quedas em 2007 e 2009. Verifica-se que o total é ampliado pelo aumento substancial das matrículas de alunos em classes comuns (vermelho), tendo em vista que as matrículas em classes especiais ou escolas especializadas (azul) diminuem de forma significativa a partir de 2008, ano de inflexão das matrículas de espaços exclusivos para comuns.

Os anos de 2007 e 2008 são marcantes para a política de educação especial e para a educação inclusiva, tendo em vista a elaboração e a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), a publicação da Lei do Fundeb (BRASIL, 2007b), que normatiza a dupla matrícula para o aluno com deficiência que frequenta classe comum e atendimento educacional especializado, e a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a). Entendemos que esses mecanismos em conjunto contribuíram para que as matrículas dos alunos da educação especial em classes comuns de sobrepusessem às demais.

Os dados não permitem comprovar se houve transferência das matrículas em espaços “exclusivos” (classes ou escolas especiais) para “inclusivos” (classes comuns). Como exemplo, no ano de 2009, mesmo com o aumento das matrículas em escola comum, a diminuição das matrículas em espaços segregados faz diminuir o total de ambos (verde e azul). Naquele ano, o aumento das matrículas em classes comuns (vermelho) não foi suficiente para expandir o total de matrículas. Já nos anos seguintes as matrículas em escolas comuns e o total se ampliam. Assim, parece-nos que as matrículas em escolas comuns podem não só ter incorporado matrículas de alunos que anteriormente estavam em classes e escolas especiais, como pode ter passado a atender crianças que não estavam na escola ou que já estavam, mas posteriormente passaram a ser identificadas como alunos da educação especial.

A tabela 1 apresenta os percentuais das matrículas de alunos da educação especial em classes ou escolas especiais e em classes comuns, e o distanciamento entre os números de matrículas em cada espaço. As matrículas em classes comuns no ano de 2016 alcançam 82% do total.

Tabela 1 – Proporção das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil)

ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CEE	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%	19,3%	18%
CC	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%	80,7%	82%

Fonte: Brasil (2015) e Observatório do Plano Nacional de Educação. CEE- Classe ou Escola Especial. CC – Classe comum.

O PROGRAMA IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESCOLAS CONTEMPLADAS

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007a), integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e posteriormente o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite. Os objetivos expressos no programa são apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012). Verifica-se, por seus objetivos e características, que se trata de um programa fundamental para a realização da educação inclusiva no Brasil. O gráfico 2 mostra sua expansão. Apesar de o programa ter sido oficialmente criado em 2007, as primeiras salas foram organizadas em 2005.

O gráfico 2 apresenta o número de escolas contempladas por salas de recursos (azul) e o número de salas implantadas (vermelho), por ano. Os números não são coincidentes, pois há escolas contempladas com mais de uma sala de recursos. Entre 2008 e 2010 o número de escolas e de salas de recursos contempladas pelo programa oscila consideravelmente. Já entre 2011 e 2013, período do governo da presidente Dilma Rousseff, ocorre o maior número de implantações, evidenciando a continuidade da política educacional, entre os governos, em relação a esse aspecto.

É possível verificar que, ao longo da vigência do programa, o ritmo de implantação das salas foi bastante distinto. A título de exemplo, o estado de Mato Grosso do Sul apresentou grande variação no número de escolas contempladas ano a ano:

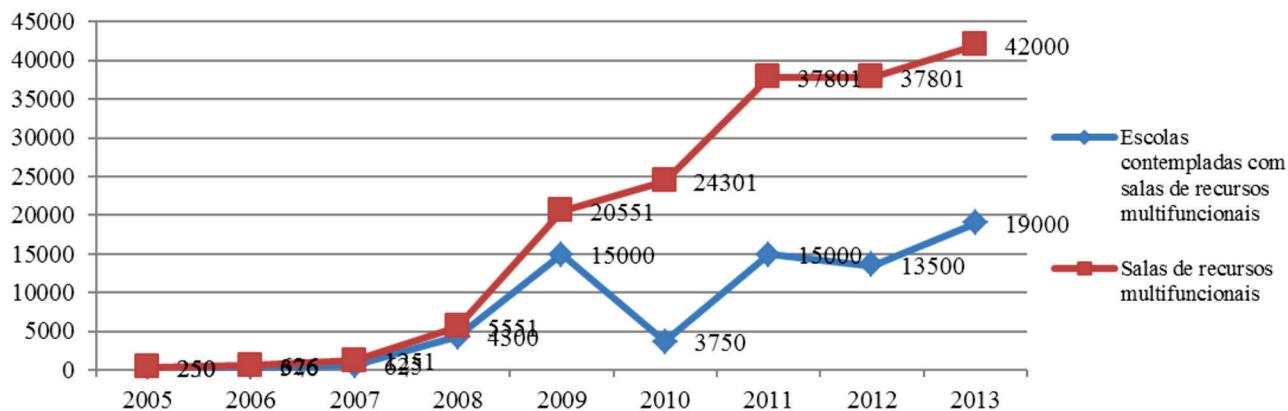
A figura 1 traz o número absoluto e o grupo de percentuais de escolas públicas no país com matrículas de estudantes da educação especial contemplada com salas de recursos multifuncionais. Os dados foram disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015.

Esses números registram que, até aquele ano, apenas quatro estados tinham alcançado 70% do total de escolas contempladas, enquanto 13 deles estavam entre 50% e 69% do total de escolas contempladas e 10 estados com menos de 49% de suas escolas públicas com esse atendimento. Apesar do aparente alto número de estabelecimentos contemplados, Rebelo (2012, 2016) mostra que a cobertura do programa de salas de recursos multifuncionais não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, o que nos faz questionar se os alunos da educação especial, matriculados na escola comum e sem matrícula em AEE, estariam recebendo outro tipo de apoio ou atendimento especializado.

As informações anteriores induzem ainda a um entendimento inadequado sobre a situação desse programa, pois há diferença entre o número de autorizações para criação de salas para funcionamento (situação acima) e o número das que foram efetivamente implantadas nas escolas. A tabela 2 evidencia os números e a proporção de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no país⁴.

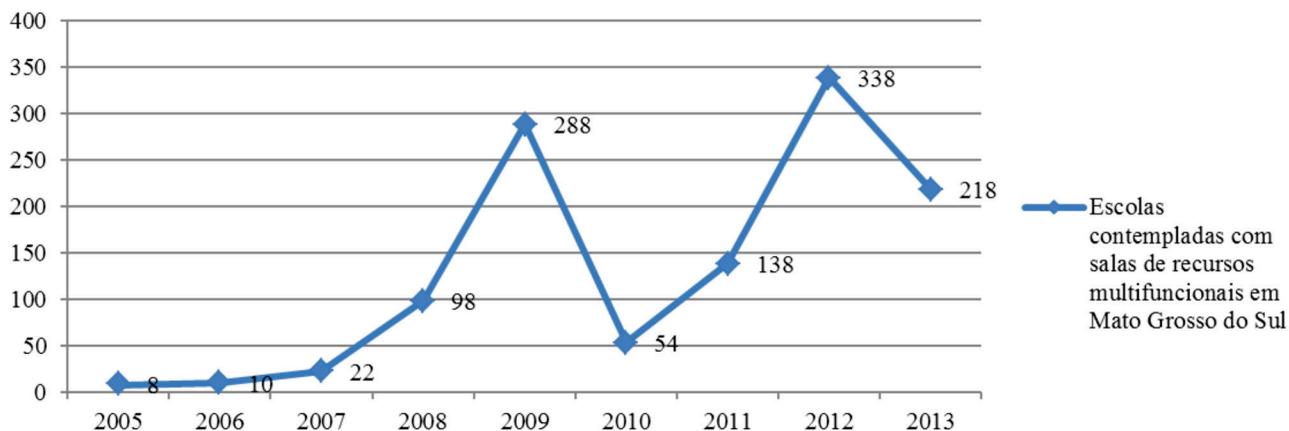
⁴ As informações sobre o número de escolas com salas de recursos em funcionamento são disponibilizadas a partir do ano de 2009.

Gráfico 2 – Número de escolas contempladas e salas de recursos multifuncionais no Brasil (2005-2013)⁵



Fonte: Elaboração própria com base em dados da Plataforma de indicadores do governo federal e Brasil (2014).

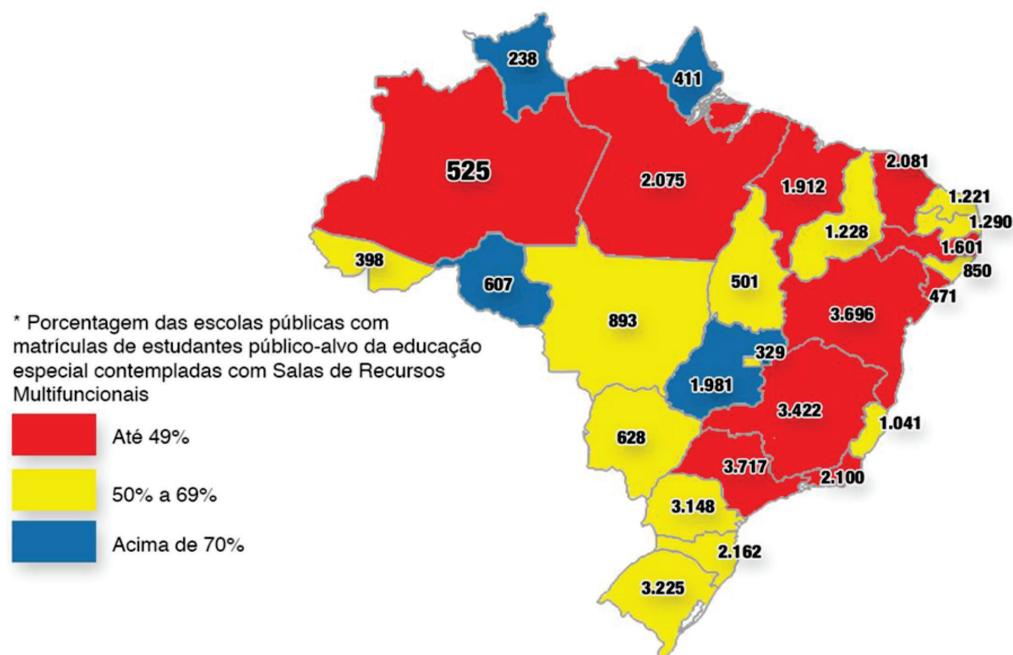
Gráfico 3 - Número de escolas contempladas com salas de recursos multifuncionais em Mato Grosso do Sul (2005-2013)



Fonte: Elaboração própria com base em dados da Plataforma de indicadores do governo federal.

⁵ Em relação a esses dados, os anos posteriores a 2013 não foram localizados.

Figura 1 – Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil).



Fonte: MEC/SECADI, 2015.

Tabela 2 – Número de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no Brasil (2009-2016)

Ano	Escolas com salas de recursos multifuncionais	Escolas com salas de recursos multifuncionais em uso	Escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso
2009	9.199	4.900	4.299
2010	12.218	8.266	3.952
2011	16.089	11.611	4.478
2012	21.077	15.887	5.190
2013	23.620	18.349	5.271
2014	26.316	20.235	6.081
2015	30.171	22.936	7.235
2016	32.284	24.021	8.263

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

Pelo registrado na tabela 2, percebe-se ampliação do número de escolas com salas de recursos disponibilizadas, com o aumento do número delas em uso, assim como aumento do número de salas sem uso.

Até o momento da finalização deste trabalho, não tivemos acesso aos motivos de persistir o desuso das salas, anos após o início do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos que direcionam a política educacional elaborada para o atendimento aos alunos da educação especial no Brasil trazem como forma de atendimento educacional especializado na rede pública a existência das salas de recursos multifuncionais, que de fato foram implantadas desde 2005 e, de modo mais contundente, após a implantação do Programa Nacional para esse fim, em 2007. Assim como os documentos, números também evidenciam uma tendência à materialização da educação inclusiva, como entendida pelo governo brasileiro: crianças da educação especial matriculadas em classes comuns e recebendo atendimento educacional especializado em salas multifuncionais no contraturno escolar. No entanto, os próprios números mostram limites nessa proposta.

O primeiro refere-se à restrita abrangência do programa, que chegou a 19.000 das escolas brasileiras (gráfico 2) e, dentre elas, de 2% a quase 5% não estão em funcionamento. E ainda que o número de alunos atendidos por essas salas não chega a 50% no país (REBELO, 2016). Outros limites são apresentados por diferentes estudos, de modo que pesquisas demonstram que as matrículas concentram-se sobretudo na primeira etapa do ensino fundamental, com pouco impacto nas matrículas em creche e pré-escola em alguns estados (RONDON, 2015; LAPLANE, 2014) e no Brasil (BUENO; MELETTI, 2011). Outras pesquisas demonstraram formas de atendimento segregado ainda presentes (KASSAR; MELETTI, 2012), assim como a ausência de avaliação e acompanhamento sistemático do programa, sobre as equipes e/ou descontinuidades das ações desenvolvidas (PLETSCH, 2011).

Sobre a intensidade da implementação desse programa, Baptista (2011) afirma que o debate sobre o atendimento educacional especializado deveria, necessariamente, contemplar o contexto político educacional, no qual emergem proposições que se diferenciam das diretrizes históricas para a

educação especial, e que a ênfase em uma forma de atendimento não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país.

Outros problemas acabam por impactar a política do AEE, pois entendidos em conjunto, os programas de inclusão escolar se articulam em torno do PDE (BRASIL, 2012) e constituem o esteio da atual política para a educação especial no Brasil (GARCIA, 2013). Ao estar articulada, a experiência de um programa afeta a dos outros a ele associados, pois acabam compondo uma rede que a princípio deveria constituir-se em conjunto.

Não deve ser ignorada a questão econômica envolta na escolha da sala de recursos multifuncional como a possibilidade de AEE nas escolas públicas. Trabalhos anteriores (ARRUDA; KASSAR; SANTOS; 2006; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007) já evidenciaram que muitas vezes o direcionamento de ações acompanha a perspectiva econômica e não a pedagógica, impondo limites na realização das ações implementadas. Os limites da educação inclusiva brasileira não estão associados apenas ao programa adotado de atendimento educacional especializado, mas também a outros, como o denominado educação inclusiva: direito à diversidade, analisado por Caiado e Laplane (2009), que constataram as tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação, à própria discussão conceitual sobre a inclusão, ao locus do atendimento ao aluno com deficiência, ao financiamento e às relações entre o público e o privado, assim como quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo.

Esses problemas afetam diretamente a educação brasileira e estão presentes em diferentes seguimentos: desde a formação de professores para a educação inclusiva, ao tipo e alcance do atendimento educacional especializado disponibilizado. Enfim, entendemos que esses dados precisam ser acompanhados e explorados.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Org.). *Educação Especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande: Uniderp, p. 89-116. 2006.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 17, 2011, p.59-76. Edição Especial.
- BARBOSA, R. *Valeu a pena lutar! Vencemos! Plano Nacional de Educação é aprovado*, 2014. Disponível em <<http://eduardobarbosa.com/noticias/>>. Acesso em 12 fev. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.
- _____. Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.
- _____. *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC. SECADI, 2012.
- _____. *Documento subsidiário*. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC. SECADI, 2015.
- _____. *Informe Estatístico da Educação Básica: evolução Recente das Estatísticas da Educação Básica no Brasil - 1998*. Brasília: MEC. INEP, 1998.
- _____. Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b.
- _____. Ofício Circular MEC/SEESP/GAB nº 05. Brasília: MEC. SEESP, 2004.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008a.
- _____. Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007a.
- _____. Relatório educação para todos 2000-2015. Versão preliminar. Junho 2014. Brasília: MEC, 2014.
- _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE. CEB, 2009.
- _____. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000*. Brasília: INEP, 2000.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2002*. Brasília: INEP, 2002.
- _____. Unidade IV. Ações complementares no âmbito do PDDE. Curso de Formação PDDE. Brasília: MEC. FNDE, s/d.
- BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos - Eletrônica* v. 11, n. 3, 2011, p. 278-287.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n.2, p. 303-315, 2009.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 101-119, 2013.
- KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; SANTOS-BENATTI, M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.
- KASSAR, M. C. M.; MELETTI, S. M. F. Análise de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, 2012, p. 49-63.
- KASSAR, M. C. M.; OLIVEIRA, R. T. C. Aspectos da Legislação Educacional Brasileira no Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Intermeio (UFMS)*, v. 3, n.6, p. 5-11, 1997.
- LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cad. Cedes*, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.
- MANTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M.; GRABOIS, C. *Movimento contra a inclusão*. 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva*. Brasília: UFC/MEC, 2010.
- MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cad. Cedes*, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959.

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

REBELO, A. S. *A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. 2016. 200p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

_____. *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. 2012. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

RONDON, M. M. *Educação infantil e educação especial: os indicadores de matrículas e os impactos da política de inclusão do governo federal nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2014)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

UNESCO. *A educação no mundo. O ensino de primeiro e segundo graus*. Tradução de: Hilda de Almeida Guedes. São Paulo: Saraiva, 1982. v.3.

_____. *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*. Paris, 1960.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990.

Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência

Amélia Maria Araújo Mesquita

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - PA - Brasil. Professora da Universidade

Federal do Pará (UFPA) - PA - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/9074927290515299>

E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

O processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular tem sido marcado no atual contexto por debate intenso sobre o processo de escolarização do público-alvo da educação especial que desemboca no currículo destinado/produzido para esses alunos, tanto na sala regular quanto na sala de recursos multifuncionais (SRM). Este texto se propõe a refletir sobre os conteúdos anunciados – ainda que de forma indireta – em documentos da política educacional brasileira e naqueles identificados por pesquisas que tinham como objeto o currículo no contexto da inclusão. Os apontamentos aqui levantados são resultantes da primeira etapa do projeto de pesquisa que objetiva discutir os conteúdos destinados para crianças com deficiência em escolas públicas de Belém/PA. A primeira etapa da investigação foi constituída pelo oficiais levantamento de documentos (Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – específicos para a inclusão de alunos com deficiência) e de produções acadêmicas identificadas no banco de teses e dissertações da Capes, em periódicos e livros da área com foco no currículo e inclusão. Como resultados, destacam-se que tanto as orientações quanto as práticas curriculares para a inclusão de alunos com deficiência, seja na sala regular, seja na SRM, assumem caráter vinculado à definição de atividades que, se deslocadas de intencionalidade pedagógica, podem operar apenas como mera ocupação do tempo desses alunos na escola, fragilizando sua escolarização.

Palavras-chave: Currículo. Inclusão. Escolarização. Alunos com deficiência.

Curriculum and inclusion: reflections on the content of schooling for students with disabilities

ABSTRACT

The process of inclusion of students with disabilities in the regular school has been marked in the current context by an intense debate about the process of schooling of the target audience of special education. This process affect the curriculum that is destined/produced for these students, both in the regular classroom and in the school multi-functional room [sala de recursos multifuncionais - SRM]. In this text we propose to reflect upon the contents that are announced - even indirectly - in documents of Brazilian educational policy and in those that were identified by research whose object have been curriculum in the context of inclusion. The remarks presented here are the result of the first stage of a research project that aims at discussing the contents intended for students with disabilities in public schools in Belém/PA. The first stage of the research consisted of the collection of official documents (Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education, Multi-functional Room Implementation Program and books produced by the National Pact for Literacy in the Right Age - specific for the inclusion of students with disabilities) and of academic productions identified in the thesis and dissertations bank of CAPES, in periodicals and books of the area with a focus on curriculum and inclusion. As research results, we emphasize that the guidelines as well as the curricular practices for the inclusion of students with disabilities, whether in the regular classroom or in the multi-functional room, presents aspects linked to the definition of activities that, if deviated from pedagogical intentionality, can operate as a mere occupation of the time of these students in school, weakening their schooling.

Keywords: Curriculum. Inclusion. Schooling. Students with disabilities.

Currículo e inclusão: reflexiones sobre los contenidos de escolarización para alumnos con discapacidad

RESUMEN

El proceso de inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela regular ha sido marcado en el actual contexto por un debate intenso sobre el proceso de escolarización del público objetivo de la educación especial lo que refleja en el currículo que es destinado / producido para esos alumnos, tanto en la sala regular como en la sala de recursos multifunción (SRM). En este texto nos proponemos reflexionar sobre los contenidos que están anunciados -aunque de forma indirecta- en documentos de la política educativa brasileña y en aquellos que fueron identificados por investigaciones que tenían como objeto el currículo en el contexto de la inclusión. Los apuntes aquí levantados son resultantes de la primera etapa del proyecto de investigación que objetiva discutir los contenidos destinados para niños con discapacidad en escuelas públicas de Belém / PA. La primera etapa de la investigación fue constituida por el levantamiento de documentos oficiales (Política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva, Programa de Implantación de la Sala de Recursos Multifuncionales y cuadernos del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta - específicos para la inclusión de alumnos con discapacidad y de producciones académicas identificadas en el banco de tesis y disertaciones de la CAPES, en periódicos y libros del área con foco en el currículo e inclusión. Como resultados destacamos que tanto las orientaciones como las prácticas curriculares para la inclusión de alumnos con discapacidad, sea en la sala regular, sea en la SRM, asumen un carácter vinculado a la definición de actividades que, si desplazadas de intencionalidad pedagógica, pueden operar apenas como mera ocupación del tiempo de esos alumnos en la escuela, debilitando su escolarización.

Palabras clave: Currículo. Inclusión. Escolarización. Alumnos con discapacidad

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, a escolarização dos alunos com deficiência foi direcionada para a rede regular de ensino, não acontecendo mais em espaços restritivos prioritariamente. Contudo, a escola enquanto espaço de escolarização sempre se constituiu como um ambiente de exclusão e seletivo que buscou homogeneizar e agrupar ao máximo seus alunos, seja por idade, sexo, condições cognitivas, etc.

Contrariando essa seletividade histórica, a proposta de escola inclusiva objetiva atender à diferença. Segundo Marchesi (2001), os alunos com deficiência se incorporam à escola regular para desenvolver experiências de aprendizagem semelhantes aos demais alunos. Nesse sentido, a função da escola seria de proporcionar experiências de aprendizagem a todos, independentemente das diferenças físicas, cognitivas e/ou psicológicas.

Contudo, precisamos considerar que a seleção de conteúdos a serem ensinados diz respeito ao que a escola espera dos alunos, como a escola percebe os alunos e que perfil pretende formar. Nesse sentido, esta seleção não se dá de forma aleatória, mas é marcada por intencionalidades e relação de poder.

Na mesma linha de pensamento, precisamos chamar atenção de que historicamente a educação de pessoas com deficiência e, por consequência, os conteúdos que a elas foram selecionados, foi marcada pelo modo de perceber esses sujeitos, predominantemente vistos como incapazes de experimentar processos de escolarização baseados em conteúdos de caráter mais acadêmico, por exemplo.

Assim, mesmo no contexto da escola regular, as incertezas entre modificar ou manter um currículo comum para alunos com e sem deficiência circundam os professores. Contudo, modificar ou manter imprimem forma de seleção. Diante disso, nos colocamos diante do seguinte questionamento: que tipo de conteúdo escolar tem tido acesso o aluno com deficiência?

Essa problemática, no entanto, não é exclusiva apenas aos professores das salas regulares, estende-se também a reflexões de professores e pesquisadores da educação especial.

Neste texto, oriundo de pesquisa bibliográfica e documental, objetivamos buscar pistas – tanto nas pesquisas sobre currículo e inclusão, quanto nos documentos orientadores e prescritivos da educação nacional – sobre que conteúdos têm constituído a escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão, atentando para a sala regular e a sala de recursos multifuncionais, a fim de tecer reflexões e apontamentos sobre esse processo.

Esse movimento compõe a primeira etapa da pesquisa que desenvolvemos, intitulada “Mapeando o currículo no contexto da inclusão: os conteúdos para as crianças com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental”, na qual nos propomos a analisar que tipo de conhecimento está sendo disponibilizado para as crianças com deficiência matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Belém/PA.

Para a primeira etapa, realizamos o levantamento de pesquisas cujo objeto fosse o currículo e/ou o trabalho pedagógico no contexto da inclusão. Identificamos em Mendes (2008, 2011), Pletsch e Glat (2011), Cardoso (2013), Cesár (2013), Alves (2014) e Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) subsídios para conhecer como vêm se constituindo a escolarização de alunos com deficiência.

No cotejo da produção acadêmica, buscamos nos documentos oficiais indícios sobre o currículo no contexto da inclusão. Encontramos na *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), no *Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (2010) e nos cadernos do programa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) (2012, 2014) indicativos desses conteúdos curriculares.

DEMARCANDO CONCEITOS

ESCOLARIZAÇÃO

O debate em torno da escolarização de alunos com deficiência insere-se num contexto ainda mais complexo quando entendemos a escola nas suas dimensões: forma, organização e instituição (CANÁRIO, 2005). Essas dimensões, que estão vinculadas, respectivamente, à pedagogia, aos sistemas escolares (ensino simultâneo) e à função social da escola, conformam os elementos essenciais para compreender o que constitui escolarizar (escolarização), assim como a dinâmica de sua constituição.

Não podemos perder de vista que a escola foi inventada na ânsia de conformação de um tipo de sujeito para determinado tipo de sociedade e que, portanto, criava mecanismos de homogeneização que produziram historicamente diferentes mecanismos de exclusão – internas e externas a ela.

Especificamente no que se refere aos mecanismos internos, a escola produziu uma *forma* e uma *organização* que lhe conferiu “o quase monopólio da ação educativa” (CANÁRIO, 2005, p. 62). Assim, escolarizar vincula-se ao trânsito na *forma* e *organização* escolar com vistas ao acesso ao conhecimento nela disponível.

Para Faria Filho (2002, p. 16), a escolarização pode ser compreendida a partir de duas acepções:

Num primeiro [sentido], escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, o mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. [...].

Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou **a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos**, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (*grifo nosso*)

Em ambas as acepções, conhecimento e pedagogia entrelaçam-se na configuração desse processo, produzindo uma *forma* de educação, a forma de educação escolar. Nesse caso, cabe aqui destacar o que se entende por *forma escolar*. Para Vicente, Lahire e Thin (2001, p. 38)

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios [...] –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas relações sociais.

Nesse sentido, *forma escolar* é uma forma de socialização. Sua existência está diretamente relacionada à escolarização. Escolarização esta que, segundo Baptista (2015, p. 53), é:

[...] O complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares.

Esse processo complexo assumiu formas distintas oriundas do paralelismo entre a educação da escola comum e a educação da escola especial oriunda de uma concepção atravessada sobre a pessoa com deficiência. De acordo com Bueno (1993, p. 27),

[...] a história nos mostra que a Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social (*grifos no original*).

A escola especial, tal como a comum, definiu uma forma escolar para a escolarização de alunos com deficiência. Essa forma se assentou no modelo clínico de tratamento desses sujeitos.

Contudo, com a perspectiva da educação inclusiva, a educação especial tornou-se modalidade transversal à educação, portanto, a responsabilidade de escolarizar os alunos com deficiência deve (ou pelo menos deveria) ser assumida pela escola comum, com a colaboração do atendimento educacional especializado.

Mas, nesse cenário, é importante destacar que as formas de escolarização produzidas pela escola comum e pela educação especial se conflitam e tencionam, por carregarem as marcas de suas culturas escolares produzidas historicamente. Estas se refletem na escola comum inclusiva e na função do atendimento educacional especializado. Um dos maiores desses conflitos se situa no campo do currículo, considerando que o mesmo, segundo Coll (1997), possui plena significação no conceito de escolarização.

CURRÍCULO E CONTEÚDO ESCOLAR

É extremamente complexo o conceito de currículo, se considerarmos que sua formação não se restringe apenas ao desenho curricular que os espaços educacionais planejam. Etimologicamente currículo vem da palavra latina *scurrere*, e refere-se a curso. Para Goodson (1995, p. 31), “as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

A partir da etimologia da palavra currículo, torna-se fácil desprendê-lo de qualquer influência social, ficando o mesmo na dependência e definição de quem o elabora, sendo também pensado *a priori*. A exclusividade na organização curricular permitiu forjar a relação currículo/prescrição, aspecto cada vez mais fortalecido pelas políticas curriculares que, para além da intervenção administrativa, tentam intervir direta e indiretamente na prática escolar por meio da elaboração de parâmetros e diretrizes que visam orientar o trabalho pedagógico.

As teorias do currículo, entretanto, na busca de compreender seu sentido e significado, fazem seu cruzamento com aspectos que superam os limites de sua configuração prescritiva, especialmente as teorias críticas e pós-críticas. Para Sacristán (2000, p. 13),

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

As diferentes facetas que se apresentam na configuração do sentido do currículo tornam o seu significado mais complexo. Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), afirma que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Conceber o currículo a partir da experiência humana significa considerar as condições reais de seu desenvolvimento, por isso, Sacristán (2000, p. 21) argumenta que:

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Portanto, o currículo não pode ser entendido como algo estático, pronto e acabado, mas dinâmico, contínuo e inacabado; construído *no e pelo* contexto social. Nessa direção, para além do campo das prescrições, o currículo está no vivido, no experimentado, formando uma trama de orientações/traduições/ressignificações que constituem a prática curricular. É nessas interfaces que o conteúdo escolar efetivamente transita. A esse respeito, torna-se oportuna a definição de Sacristán e Gómez (1998), sobre conteúdo. Para esses autores:

Conteúdo do currículo com uma concepção ampla, englobando neles todas as finalidades que a escolaridade tem num determinado nível e as diferentes aprendizagens que os alunos/as obtêm da escolarização.

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 150)

Percebe-se assim que o conteúdo está além de um tipo de conhecimento, extrapolando, portanto, os limites disciplinares. Diante disso, cabe aqui destacar a compreensão de Zabala (1998), para o qual conteúdo é:

[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. [...]. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998, p. 30)

Esse conceito é bastante propositivo no contexto da inclusão, na medida em que supera a perspectiva de que conteúdos vinculam-se apenas aos campos das disciplinas, no exercício mecânico de apropriação de conteúdos factuais e conceituais (ZABALA, 1998). Entretanto, precisamos ficar vigilantes para que não saíamos de uma concepção extremista que centraliza o conteúdo num tipo de conhecimento acadêmico, para outra que fragiliza o valor do *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007) em favor da “mera” socialização.

Diante dos apontamentos sobre escolarização, currículo e conteúdo escolar, buscaremos evidenciar como esses aspectos vêm se comportando diante da inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

OS CONTEÚDOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR

O final da primeira década do século XXI é marcado pelo aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns. O aumento vem acompanhado de preocupação fundamental: o que as escolas estão oferecendo pedagogicamente aos alunos com deficiência?

As pesquisas de Mendes (2011), Pletsch e Glat (2011), Cardoso (2013), Cesar (2013), Alves (2014) e Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) nos ajudam a visualizar o que as escolas têm oferecido a esses alunos tanto na sala regular – as quatro primeiras referências – quanto na sala de recursos multifuncionais – as duas últimas. No geral as pesquisas por elas desenvolvidas evidenciam que a presença desse público na escola comum é marcada por uma simplificação dos conteúdos escolares, contudo essas simplificações ganham tons distintos, a depender da deficiência.

Pletsch e Glat (2011, p. 4-5), em pesquisa sobre escolarização de crianças com deficiência intelectual, evidenciaram que:

[...] que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (Glat; Blanco, 2007; Beyer, 2008), sem levar em consideração a diversidade da turma.

As tentativas de modificação na estrutura curricular verificadas consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para uma “facilitação” da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens superiores – para usar um termo vigotskiano. As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar,

copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa).

A simplificação também é anunciada nas pesquisas de Alves (2014) e Cesar (2013), quando a escolarização se refere às crianças autistas. Contudo, para ambas, o processo de escolarização de crianças com TEA é marcado por atividades de socialização, relegando para segundo plano o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Alves (2014, p. 102) assevera que:

Ao verificarmos as inúmeras tentativas de trazer esses sujeitos para o que consideramos a norma escolar, ouvimos por parte dos pais de alunos com autismo o desejo de que a escola cumpra com suas funções educacionais e, não mais, somente com a tarefa de socializar. Nesse sentido, exigem dos professores que seus filhos se beneficiem dos conteúdos escolares, como a leitura e a escrita.

A simplificação para o aluno com deficiência intelectual e a socialização para o aluno com transtorno do espectro autista trazem subjacentes as percepções de “limitação” desses sujeitos, vinculadas as suas deficiências. Daí, reafirmamos que a seleção de conteúdos não é aleatória, pois temos indícios de que essa seleção é resultado da maneira como o sujeito com deficiência é significado.

A pesquisa de Mendes (2011) também apresenta dados preocupantes com relação ao conteúdo escolar destinado aos alunos com deficiência. A partir da análise de cadernos escolares de alunos com ou sem deficiência, Mendes (2011) constata a estabilidade das práticas nas escolas regulares que evidenciam a manutenção de uma forma de fazer educação que pouco se altera com a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns da escola regular. No recorte da pesquisa apresentado, a autora aponta três aspectos que revelam pouca modificação das práticas: a estabilidade das práticas – com a presença marcante da organização do currículo em

disciplinas escolares; a diferenciação curricular negativa – marcada pelo empobrecimento da atividade do aluno com deficiência; e o uso do caderno pelo caderno – cumprindo uma espécie de função normalizadora da deficiência (MENDES, 2011).

Se associarmos os dados de Mendes (2011) com os de Fabris e Treversini (2013), identificaremos um problema ainda mais complexo referente ao currículo da escola. Mendes (2011) afirma que a inclusão de pessoas com deficiência pouco impacta na prática curricular que se mantém estável, marcada pela manutenção de um *modus operandi*, especialmente no que se refere à organização do conhecimento escolar pela disciplinarização. Fabris e Traversini (2013) afirmam que no contexto atual temos vivenciado na escola a potencialização nos modos de condução de alunos e professores e diante disso, problematizam que:

Ao determo-nos na análise dos conhecimentos que as escolas colocam em ação, deparamo-nos com práticas que indicam a produção de um modo de condução dos sujeitos, tanto de alunos quanto de professores, mais do que uma ênfase nas áreas específicas do conhecimento.

Tais investimentos acabam produzindo uma potencialização em dois elementos do currículo escolar: as metodologias e a avaliação. (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 38)

Observa-se, nesse cenário, que a organização curricular da escola regular transita por tipos de organização do currículo que são pouco propositivos para a formação do aluno no contexto da inclusão: o currículo por disciplinas e o currículo por atividades. Se a primeira é marcada pela fragmentação do conhecimento, a segunda se esvaia deste, produzindo uma prática marcada por ações com pouca ou nenhuma intencionalidade pedagógica.

Para além das questões do currículo na sala regular, os alunos com deficiência também experimentam fragilidades no que se refere ao currículo da sala de recursos multifuncionais.

De acordo com a pesquisa de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), realizada no âmbito do Observatório da Educação Especial, foram identificadas pelo menos oito diferentes tendências curriculares nos discursos dos professores do AEE para ensinar o aluno com deficiência intelectual, a saber: 1) promoção da autonomia – com foco nas habilidades práticas de autocuidado; 2) promoção da motivação – com vistas ao aumento da autoestima e engajamento, por meio de atividades lúdicas e recreativas; 3) treino instrumental – ensino do uso dos recursos tecnológicos; 4) ensino de currículo padrão – oferta do reforço escolar; 5) ensino de currículo adaptado – redução ou simplificação dos conteúdos, atividade e diferenciação de materiais; 6) treino de prontidão ou preparação – priorização de tarefas psicomotoras (recorte, colagem e pintura); 7) alfabetização e letramento – aquisição da leitura e da escrita; 8) treino compensatório - tarefas cognitivas, motoras, de atenção e concentração, de discriminação, raciocínio lógico, ou quando reportam genericamente ao treino em habilidades cognitivas superiores. (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 55-56)

A pesquisa de Cardoso (2013), sobre a organização do trabalho pedagógico na SRM, também identifica uma perspectiva curricular pouco propositiva para os alunos público-alvo da educação especial. A partir dos dados, a autora infere que “[...] existe um foco em um currículo funcional voltado a atividades e metodologias que prezam pelo desenvolvimento de habilidades de vida diária, que nem sempre se organizam com outros conhecimentos acadêmicos e/ou científicos” (CARDOSO, 2013, p.113)

As pesquisas sobre a função da sala de recursos multifuncionais e o currículo que ela vem desenvolvendo revelam que predominantemente as práticas se produzem em função de um currículo funcional.

Observa-se, a partir das pesquisas realizadas tanto nas salas regulares quanto nas salas de recursos multifuncionais, que os conteúdos de escolarização de alunos com deficiência são predominantemente marcados pela simplificação, redução ou tangenciamentos em relação ao currículo dos alunos ditos “normais”.

OS CONTEÚDOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS DOCUMENTOS DA LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS NACIONAIS

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pela publicação de um conjunto de diretrizes cuja finalidade era orientar o currículo nacional diante das novas configurações espaço-temporais que a escola passou a assumir. A ampliação do ensino fundamental para nove anos impacta sobremaneira no cotidiano das escolas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que passam a receber as crianças de seis anos, que eram público da educação infantil; a organização do 1º, 2º e 3º ano como primeiro ciclo de formação e a definição de sua função alimentam a necessidade de organização de programas, cuja finalidade estaria em orientar e formar o professor para o processo de alfabetização e letramento.

As mudanças na forma de organização da escola associam pelo menos três elementos complexos: tempo, espaço e conhecimento – segundo Faria Filho, estes são dimensões que constituem a prática da escola na produção da cultura escolar. Associado a eles, a escola é cada vez mais ocupada por um público que era lhe tímido, os alunos com deficiência. Nesse cenário as práticas curriculares dos professores vão sendo forjadas na continuidade e ruptura com a *forma escolar* (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) historicamente instituída. Contudo, esse processo é marcado por grandes tensionamentos e desconfianças, conforme evidenciaram as pesquisas demarcas no tópico anterior.

Nesse contexto, chamaram-nos a atenção alguns documentos com foco no AEE – como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* e o *Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais* – e outros com foco maior na sala regular (ainda que também transitem pelo AEE) – como os cadernos do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC): *PNAIC – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (2012), *PNAIC – Educação Inclusiva* (2014) e *PNAIC - Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes*

*Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (2015)*¹.

OS DOCUMENTOS DISCIPLINADORES E ORIENTADORES DO AEE

De acordo com a PEEI, esta tem como objetivo garantir:

[...] **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 [entre outras coisas]:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; [...] (BRASIL, 2008) (grifos da autora)

Diante do objetivo observa-se que o atendimento deve trabalhar em duas frentes: na relação direta com os alunos público-alvo da educação especial e junto aos demais profissionais da educação, a fim de orientá-los quanto às respostas às necessidades educativas desses alunos.

No mesmo documento fica definida a função do AEE, que constitui em:

[...] **identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade** que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As **atividades** desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento **complementa e/ou suplementa** a formação dos alunos com vistas à **autonomia e independência** na escola e fora dela. (BRASIL, 2008) (grifos da autora)

Especificamente no que se refere à relação direta com os alunos público-alvo da educação especial, a política define a função do AEE como espaço

para elaboração e organização de recursos e atividades, com vistas à complementação e/ou suplementação da formação do aluno. No entanto, não deixa claro sob que conteúdos esses recursos e atividades podem transitar, e nem o sentido de complementação e suplementação. Diante disso, concordo com Hostins e Jordão (2014, p. 8) ao problematizarem que é difícil “[...] conceber como identificar, elaborar e organizar atividades e recursos pedagógicos destituídos de conteúdos, periféricos ao currículo e vazios de possibilidades em termos de elaboração de conceitos”.

Na esteira da função do AEE, a Sala de Recursos Multifuncionais é descrita nas *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* como: “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL 2009, p. 3). Descrição esta reforçada no *Manual de Orientação do Programa de Implantação de SRM*, conforme excerto a seguir:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL 2010, p.6)

Nesse espaço, devem ser realizadas atividades que objetivem, de acordo com a política e referendado nos documentos sequentes, a promoção da autonomia e independência social. Assim, o currículo do AEE seria constituído por um **conjunto de atividades** voltadas ao domínio de tecnologias e de outros artefatos com vistas à formação do sujeito independente e autônomo. Diante disso, a PEEI sinaliza que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

1 Tendo em vista os objetivos deste texto, traremos apontamentos apenas para os dois primeiros, considerando o caráter de “manual” que possuem.

Na sequência, o documento ainda afirma que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Diante dessa função, chama atenção a percepção de Bueno (2013) sobre a política, ao evidenciar um movimento interessante:

As duas únicas atividades que envolvem o currículo escolar dizem respeito novamente ao enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades e a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, ou seja, a preocupação do conteúdo escolar se volta, de um lado, exatamente àqueles que possuem todas as condições para sua apropriação, enquanto que os alunos que apresentam dificuldades específicas para apropriação do acervo cultural fornecido pela escola bastaria, segundo o documento, a adequação e produção didático e pedagógico.

A perspectiva adota pela política, alvo de crítica de Bueno (2013), reforça a produção de currículo e seleção de conteúdos escolares com base na representação e significação da capacidade cognitiva dos alunos sujeitos da educação especial, criando um abismo cada vez maior entre a escolarização dos alunos com deficiência em relação aos demais alunos.

Para além disso, observa-se no documento da política que a atuação do professor do AEE deve ser constituída por um conjunto de conhecimentos que competências que transitam pelas especificidades de cada deficiência. Para Hostins e Jordão (2014, p. 6),

[...]e a política na sua definição privilegia um serviço e um professor de Educação Especial “superespecializados” (García, 2013), com funções prioritariamente direcionadas para a provisão de “equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos” (Brasil, 2010, p.6) o que lhes imputa um lugar esvaziado de sentidos, secundarizado e periférico no processo de

ensinoaprendizagem e de escolarização desses estudantes. Este lugar ou “não lugar” evidencia-se tanto na definição do serviço, como na descrição das atribuições do professor de SRM.

O “esvaziamento de sentidos” da contribuição da SRM no processo de escolarização de alunos com deficiência, associado à gama de fragilidades do currículo da sala regular, gera um incômodo referente ao tipo de inclusão que as escolas estão produzindo,

Identificaremos a partir das orientações referentes ao processo de alfabetização e letramento de crianças com deficiência – subsidiado pelo PNAIC – a mesma perspectiva de “esvaziamento de sentidos” do trabalho do professor da sala regular.

ORIENTAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR

O início da segunda década dos anos 2000 é marcado pelo advento de um programa com foco na alfabetização e letramento, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Conforme anunciado no site do MEC, o PNAIC “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

Diante disso, o programa anuncia que os governos devem assumir o compromisso de:

- alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012)

A partir dos compromissos traçados, fica evidente o foco na língua portuguesa e matemática (disciplinas clássicas no currículo), bem como o uso de avaliações em larga escala como meio de verificação da aprendizagem.

Sobre o foco nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, é importante chamar atenção para o fato de que elas sempre figuraram maior *status* nos currículos de escolarização. Mendes (2008, p. 136) já apontava que “as escolhas do professor sobre o que ensinar [centram-se] exclusivamente nos conteúdos conceituais ligados às áreas disciplinares clássicas”. Nesse sentido, o pacto, ainda que se coloque na perspectiva do letramento, acentua a disciplinarização e o enfoque em tipos de conteúdos (leitura, escrita e cálculo), que embora fundamentais para a formação e escolarização do aluno, podem reforçar a manutenção de uma *forma escolar* pouco propositiva para a inclusão de alunos com deficiência – não pelo conteúdo em si, mas pela concepção com que se forjaram no currículo escolar.

Para além disso, quando nos aproximamos das orientações presentes nos cadernos do PNAIC para a educação especial e educação inclusiva, identificamos em seus objetivos algumas pistas sobre como figuram a alfabetização e a alfabetização matemática para os alunos com deficiência. O quadro 1 objetiva destacar essas intenções:

Observa-se, a partir do quadro 1, que os objetivos comuns aos cadernos é a apresentação de propostas de atividades que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, buscando uma espécie de instrumentalização do trabalho do professor. Ainda que concordemos com a necessidade de darmos pistas sobre como produzir novas perspectivas de trabalho na sala regular para atender alunos com deficiência, é importante que essas questões venham acompanhadas de pressupostos que orientem uma nova perspectiva da prática.

Os cadernos de 2012 e 2014 – o primeiro sobre Alfabetização e o segundo sobre Alfabetização Matemática – apresentam uma organização relativamente semelhante: iniciam-se com textos que discutem questões vinculadas aos aportes legais da inclusão e/ou conceitos nesse campo, e na sequência são sugeridas estratégias de trabalho para a alfabetização e alfabetização matemática, nomeadamente pelo uso de recursos e materiais de apoio.

Quadro 1: Objetivos dos cadernos do PNAIC para a inclusão de alunos com deficiência

CADERNOS	OBJETIVOS
PNAIC – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (2012),	<ul style="list-style-type: none"> • compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula; • criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns; • conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos.
PNAIC – Educação Inclusiva (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; • aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial; • ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. no contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE; • compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos; • sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas.

Fonte: Cadernos do PNAIC

No caderno de 2012, por exemplo, na introdução, é afirmado que:

[...] a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula (BRASIL, 2012, p. 07).

Vale dizer, entretanto, que em 2014, no caderno de alfabetização matemática, é sinalizado que:

Quando se começa a discutir a inclusão, a conversa frequentemente gira em torno à eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos, com a proposta de currículos alternativos ou até de sistemas paralelos de ensino. [...]. Devemos pensar, inventar e promover um currículo no qual a diferença seja considerada um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos que temos. (BRASIL, 2014, p. 12)

É preciso considerar nesses textos de formação do pacto, que ainda que se questione o empobrecimento do currículo para os alunos com deficiência, as alternativas propostas, por meio de metodologias, configuram tangenciamento perigoso, tendo em vista que o currículo não é problematizado.

Além disso, o excerto do texto de 2012 anuncia que a valorização da diferença está na possibilidade de uso de recursos alternativos. Portanto, a escola em sua cultura e seu currículo permanece intacta, e a ideia de diferença ganha dimensão eminentemente instrumental, distante de princípios éticos de constituição do sujeito.

Castilho e Bezerra (2016, p. 200) fazem uma síntese precisa de como o caderno de 2012 [e esta se aplica ao de 2014] está disposto:

O caderno é apresentado em forma de manual, pois traz a fórmula questionamentos e respostas, além de dicas rápidas e sugestões breves na forma de listas de tópicos ou de pequenos relatos sobre atividades já realizadas,

buscando, assim, simplificar o conteúdo evidenciado. Contudo, não se avança na discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasariam o uso dos materiais didáticos e atividades propostos, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes abordados.

Compactuamos com os apontamentos levantados pelos autores e chamamos atenção para um destaque que Mendes (2008) indicava ao pesquisar as práticas curriculares de professores nos anos iniciais: as práticas de professores constituem um “modelo que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem, a forma em relação ao conteúdo [...]” (MENDES, 2008, p. 159). Diante disso, podemos inferir que a política de alfabetização e de inclusão de alunos com deficiência pode estar muito mais colaborando para a manutenção de uma prática que já está instaurada no fazer dos professores, portanto, fortalecendo mecanismos que obstaculizam a inclusão. Esse elemento fica ainda mais complexo, quando as avaliações em larga escala são definidas como recurso prioritário de verificação da aprendizagem.

Além disso, segundo as análises de Castilho e Bezerra (2016, p.201),

[...] o governo imputa ao professor a responsabilidade de possibilitar meios que viabilizem a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, pode-se questionar de que modo o docente pode produzir materiais de apoio, como os jogos, ou preparar brincadeiras, sem um embasamento teórico sobre como e por que aquele material vai ajudar o aluno na apropriação dos conhecimentos.

Percebe-se assim, que além da sobreposição da forma pelo conteúdo, há também o empobrecimento do papel intelectual do professor, retomando uma função tecnicista, pautada na aplicação de métodos e técnicas no ensino.

Nesse cenário, precisamos estar vigilantes ao sentido que a escolarização assume na contemporaneidade, especialmente a escolarização de alunos com deficiência, que ainda permanece centrada em perspectivas curriculares pouco propositivas – seja na sala regular, seja na SRM – a fim de efetivamente garantir qualidade à educação escolar para esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento aqui empreendido em torno dos conteúdos escolares destinados aos alunos com deficiência partiu do pressuposto de que ainda são produzidos processos de escolarização paralelos para alunos com e sem deficiência. Vale destacar que isso não significa que o processo de escolarização de alunos sem deficiência experimente excelência de qualidade, mas que a percepção **sobre esses os alunos e para que as escolas servem** ainda está fortemente marcada pela percepção da educação do “normal” e do “anormal”, criando diferenciações negativas e binárias entre esses sujeitos.

Observou-se, a partir das pesquisas sobre as práticas curriculares no contexto da inclusão, que os problemas vinculados ao tipo de conteúdo destinado ao aluno com deficiência estão fortemente associados à possível compreensão da falta de capacidade desse aluno desenvolver aprendizagens mais significativas. Além disso, a escola no contexto da inclusão pouco rompeu com as formas clássicas de sua organização.

No entanto, mesmo que as políticas educacionais para a inclusão de alunos com deficiência se autointitulem promotoras de nova cultura escolar, acabam reforçando práticas curriculares conduzidas por perspectivas simplificadoras do currículo, sobrepondo forma ao conteúdo.

As reflexões aqui apontadas, ainda que demarquem fragilidades e dilemas sobre o currículo e o processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão, sinalizam a necessidade de investimentos em pesquisas colaborativas que possam efetivamente se somar aos esforços dos professores para a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. *Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização*. 2014. 145 f. Tese (Doutorado) - Programa em Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840>>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- BAPTISTA, C. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA C. R. (Orgs) *Escarlarização de Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p.75-87.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Implantação da Sala de Recurso Multifuncional. *Documento Orientador*. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Sala de Recurso Multifuncional. *Documento Orientador*. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica.
- BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1993. p. 35-49.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto Editora, 2005. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).
- CARDOSO, C. R. *Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais*. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Departamento de Educação, Campus Catalão, 2013.

- CASTILHO, T. B.; BEZERRA, G. F. Educação Especial e Inclusão Escolar Nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 19, p. 193-208, 2016. DOI: 10.20952/revtee.2016v19iss19
- CESAR, J. R. V. *Escola Inclusiva e Autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém – PA*. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=495>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- COLL, C. *Psicologia e Currículo, uma aproximação psicológica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- FABRIS, T. H. F.; TRAVERSINI, C. S. *Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?* In: TRAVERSINI, C. S. et al. (Org.).
- Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-53.
- FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de educação especial. *Arquivos Analíticos e Políticas Educativas*, v. 23, n. 28, 2014, p. 1-23.
- MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Portugal: Porto Editora, 2001.
- MENDES, G. M. L. Nas Trilhas da Exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas em Análise*. Araraquara: Junqueira&martins, 2008, p. 251-300.
- _____. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, M.D.; DAMASCENO, A. *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 137-148.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista Linhas*, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.
- PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. *A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais*. 34ª Reunião Anual da Anped. 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao>. Acesso em: 11 dez. 2012.
- SACRISTÁN, J. G. O que são conteúdos de ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.150.
- VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, 2001.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual?

Regina Célia Linhares Hostins

Pós-Doutorado pelo Institute of Education - University of London (IOE) - Grã-Bretanha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - SC - Brasil. Professora da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) - Itajaí, SC - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3614416302948755>

E-mail: reginalh@univali.br

Valéria Becher Trentin

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) - Itajaí, SC - Brasil.

Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) - Brasil. Professora da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) - Itajaí, SC - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7140239742733129>

E-mail: valeriatret@yahoo.com.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

A partir do final do século XX, a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) assume nova identidade: “a juvenilização”, marcada pela presença expressiva de jovens com e sem deficiência, que buscam na escolarização os meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Em face deste contexto, o presente artigo tem por objetivo compreender os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual. De abordagem qualitativa, a pesquisa se utilizou de entrevista semiestruturada com jovens com deficiência intelectual matriculados em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), no estado de Santa Catarina. Nas descobertas que envolvem as novas identidades na modalidade da EJA, constatou-se que os jovens entrevistados não buscam na escolarização somente a certificação, mas o aprendizado para atuação nos diversos cenários da vida social e do trabalho. Através desse aprendizado, eles projetam para si a inserção no mercado de trabalho, emergindo expectativas que envolvem a aquisição da autonomia e a inclusão social e econômica por meio do trabalho.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Jovens com deficiência intelectual. Escolarização.

The meanings of schooling in the YAE: what do young people with intellectual disabilities reveal?

ABSTRACT

From the end of the twentieth century, the Youth and Adult Education (YAE) modality assumes a new identity: the “Juvenilization”, marked by the expressive presence of young people with and without disabilities, who seek in schooling the means of giving continuity to human and social development. In this context, this article aims to understand the meanings of schooling in the YAE for young people with intellectual disabilities. From a qualitative approach, the research used semi-structured interview with young people with intellectual disabilities enrolled in a Center for Youth and Adult Education (CYAE) in the state of Santa Catarina. In the discoveries that involve the new identities in the YAE modality, it was verified that the interviewed do not seek in the schooling only the certification, but the learning to act in the diverse scenarios of the social life and the work. Connected with this learning, they project for themselves the insertion into the labor market, emerging expectations that involve the acquisition of autonomy and the inclusion on the social and economic life through work.

Keywords: Education of young people and adults. Young people with intellectual disabilities. Schooling.

¿Los significados de la educación en la EJA: el reveladoras jóvenes con discapacidad intelectual?

RESUMEN

A partir del final del siglo XX, la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) asume una nueva identidad: “la Juvenilización”, marcada por la presencia expresiva de jóvenes con y sin discapacidad, que buscan en la escolarización los medios de dar continuidad al trabajo su desarrollo humano y social. En vista de este contexto, el presente artículo tiene por objetivo comprender los sentidos de la escolarización en la EJA para los jóvenes con discapacidad intelectual. De enfoque cualitativo, la investigación se utilizó de entrevista semiestructurada con jóvenes con discapacidad intelectual matriculados en un Centro de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA), en el estado de Santa Catarina. En los descubrimientos que involucran las nuevas identidades en la modalidad de la EJA, se constató que los jóvenes entrevistados no buscan en la escolarización solamente la certificación, sino el aprendizaje para actuación en los diversos escenarios de la vida social y del trabajo. En este aprendizaje, proyectan para sí la inserción en el mercado de trabajo, emergiendo expectativas que involucran la adquisición de la autonomía y la inclusión social y económica a través del trabajo.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Jóvenes con discapacidad intelectual. Escolarización.

INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos tem sido um dos principais temas de discussão nas últimas décadas. No Brasil, emergiram com mais intensidade na década de 1980, em decorrência de movimentos nacionais e internacionais de luta pelo direito de grupos minoritários à educação. A luta ganha maior espaço e institucionalidade na política a partir de 1990, com a reforma da educação, desencadeada a partir da conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien. A *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades e à criação de um sistema educacional inclusivo. Os princípios desses acordos começam a ser incorporados à legislação brasileira a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN nº 9.394/96) e nas resoluções, pareceres e decretos que decorreram dessa lei. Assim, considera-se que a partir da década de 1990, inúmeras mudanças legais e conceituais, assentadas na defesa ao direito de todos à educação, começam a ser elaboradas pela via de programas e políticas educacionais de caráter global.

Sob a influência dos movimentos internacionais ancorados na “Educação para Todos”, o Brasil, na década de 1990, instituiu ampla reforma na educação. Na reforma educacional, a educação de jovens e adultos foi regulamentada por meio da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN 9.394/96) na Seção V, em seu Art.37º, tornando-a uma modalidade de ensino da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” A referida lei ainda apresenta capítulo específico em que destaca a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica, e oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino. Mediante a regulamentação da modalidade na LDBEN 9.394/96, emerge o desafio da reconfiguração da EJA, como parte da educação básica, destinada a atender jovens e adultos em suas trajetórias humanas. Trajetórias essas que compõem o processo de formação e aprendizagem.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA, com trajetórias escolares truncadas, incompletas, precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. Políticas de educação terão de se aproximar do novo

equacionamento que se pretende para as políticas de juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2006, p.21)

Compreende-se que, nessa reconfiguração, a educação de jovens e adultos (EJA), institui-se como modalidade de ensino destinada a atender as pessoas que provavelmente, e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional, ou ainda que retornaram às salas na modalidade da EJA, buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano escolar. No conjunto desses sujeitos que trazem em seu percurso formativo as marcas da exclusão social, encontram-se jovens e adultos com e sem deficiência, que buscam, no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a EJA historicamente foi dirigida ao público adulto, mas a partir do final do século XX, o perfil dos estudantes da EJA assume nova identidade. A nova identidade passa a ser um dos principais desafios da EJA, pois passa a ter uma demanda de público mais jovem que adulto. Assim,

valorizar o retorno dos jovens à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p. 51).

Sobre a presença de jovens na modalidade, Leão (2005, p. 69) aponta que o “rejuvenescimento da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”. Ao encontro do destacado por Leão (2005), Soares (2010) anuncia conexões entre as distintas juventudes e o mundo do trabalho. Mediante a conexão entre a juventude e o trabalho, Cardoso (2006, p. 31) ressalta que “a escolaridade continua a ser um critério fundamental, [...]”. Diante do evidenciado pelos autores, torna-se possível refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos matriculados nas turmas da EJA. Heterogeneidade que vai além da diversidade de idade, expandindo-se para a diversidade cultural, as trajetórias educacionais, as deficiências, as experiências e os desejos.

Nessa direção, o público da educação especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – também tem presença significativa nas turmas da EJA, notadamente a partir da regulamentação da LBDEN nº 9.394/96, que pressupõem o estreitamento entre a educação especial e a educação comum, para atender a diversidade presente nas salas de aulas da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino superior. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio dos microdados da educação básica, indicaram “a evolução de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na EJA de 26.557 em 2003, para 114.905 em 2015, expressando crescimento de 333%.” (BRASIL, 2016, p. 410). Diante desses números, observa-se significativa mudança no perfil dos alunos atendidos pela modalidade da EJA, os quais não se restringem mais a pessoas que não tiveram acesso à escolarização em época apropriada, mas também aos que, mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significativas para o desenvolvimento e participação plena nos contextos sociais.

Considerando o quadro de diversidade de alunos inseridos na EJA e o expressivo número de alunos com deficiências estudando nessa modalidade, pensar os sentidos da escolarização para esses jovens é um tema relevante e oportuno. Sobre esse aspecto Carvalho (2006) destaca que as políticas que regem a inclusão na EJA, principalmente em relação àqueles com deficiência intelectual, são raras, como também os debates, discussões e pesquisas direcionadas a esse público.

Estudos realizados sobre a escolarização das pessoas com deficiência na EJA - Gonçalves e Meletti (2011); Freitas (2010), Gonçalves (2012; 2014), Souza (2012), Bins (2013), Tinós (2010), Freitas (2014), Souza (2013) e Hass (2013) - apontam a necessidade de pesquisas que analisem a situação educacional desses alunos, que enfrenta “[...] uma série de problemas pedagógicos e políticos, dificultando assim uma escolarização de qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do espaço

educacional” (GONÇALVES e MELETTI 2011, p.861). Embora pertinente, o tema escolarização de jovens e adultos com deficiência na EJA apresenta literatura escassa, tornando-se urgente o aprofundamento dos debates acerca da questão, uma vez que seguindo o movimento inclusivo, a EJA se apresenta como uma possibilidade educativa para as pessoas com deficiência.

Ante esse contexto, neste artigo busca-se discutir: Qual o sentido atribuído à escolarização na EJA pelos jovens com deficiência intelectual?¹ Para responder ao questionamento, tomar-se-ão como referência alguns recortes de depoimentos de dois jovens com deficiência intelectual que frequentam o CEJA² em Santa Catarina, articulando-os aos referenciais teóricos que tratam da juventude e da relação entre a educação e trabalho.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se um diálogo entre a juventude e a educação de jovens e adultos, o que tornou possível refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos matriculados nas turmas da EJA. Na segunda seção, apresentam-se os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual, e na terceira, as considerações finais.

METODOLOGIA

Com o propósito de compreender os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como sujeitos dois jovens com deficiência intelectual matriculados em Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado em município do Estado de Santa Catarina.

¹ Esse estudo constitui-se como desdobramento de pesquisa mais ampla sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, desenvolvido por uma rede de grupos de pesquisa de três Programas de Pós-Graduação em Educação, vinculados à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade do Vale do Itajaí, SC.

² Por meio da Portaria E/152/SED, a EJA em Santa Catarina passou a denominar-se Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), adequando-se à LDBN/96, atendendo nos níveis de alfabetização, nivelamento, ensino fundamental e médio. (SANTA CATARINA, 1999)

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, tendo em vista sua possibilidade de flexibilidade nas respostas (BAUER E GASKEL, 2002).

As entrevistas com os dois jovens foram realizadas no espaço escolar do CEJA. Utilizou-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que descrevia os propósitos do estudo, seus riscos e benefícios, e previa o consentimento dos entrevistados e seus responsáveis para participar na pesquisa. Mantiveram-se resguardados, por questões éticas, os nomes dos jovens participantes da pesquisa, sendo utilizada somente para identificação a palavra jovem seguida de numeração, jovem 1 e jovem 2.

A entrevista esteve pautada em um roteiro base, estruturado a partir de questões que versavam sobre as experiências de aprendizagem dos jovens com deficiência intelectual na EJA: o que aprendem, o que gostariam de aprender, o que representava para eles se escolarizar e o que projetavam para si ao terminar seus estudos no CEJA. Considerando os limites e os propósitos deste artigo, serão destacados apenas alguns recortes da entrevista.

Após a realização das entrevistas, fez-se a transcrição, com o cuidado de manter fidelidade a todos os dizeres e expressões dos entrevistados. As transcrições, por sua vez, foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme estabelece Franco (2005), em que as informações devem ser trazidas em seus diversos significados.

JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Um dos principais marcos que define o conceito de juventude na sociedade contemporânea é a Lei nº 12.852, aprovada em 05 de agosto de 2013. A lei institui o *Estatuto da Juventude*, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). No seu parágrafo 1º define-se que “[...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013, p. 9), expandindo a faixa de idade correspondente a esse segmento.

No entanto, para compreender o conceito de juventude para além de determinada faixa etária, recorreu-se a alguns estudiosos sobre o assunto. Pais (1993) destaca que inúmeros conceitos e diferentes olhares explicam a juventude na atualidade, contudo as diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, necessariamente, a diferentes teorias. Em face da diversidade de conceitos, Raitz (2003, p.26) destaca que “o olhar que se tem na vasta bibliografia existente sobre os termos adolescentes e juventude, por um lado, auxilia e, por outro, pode confundir diante de tantas alternativas.”

Na perspectiva da diversidade, destaca-se Groppo (2010, p.15), que em seus estudos anuncia que “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes. Assim é necessário que haja conquista de espaço e reconhecimento social.” O autor considera que nessa categoria é importante considerar a classe social, a etnia, o gênero, entre outras dimensões. Nessa perspectiva, os jovens são vistos em sua unidade e diversidade, com traços comuns, que ao mesmo tempo os diferenciam em seus territórios e vivências, evidenciando a multiplicidade dos grupos juvenis e a definição de “juventudes”.

Ribeiro, Lanes e Carrano (2006, p. 77) destacam que

[...] a noção de ‘juventudes’ é um complexo processo socioeconômico-cultural que se expressa simultaneamente em diversidades e desigualdades, objetivas e subjetivas dessa forma, ao tratarmos da Juventude, devemos ter em mente a dupla dimensão dessa categoria que expressa simultaneamente um momento do ciclo da vida e determinadas contingências de inserção dos sujeitos na cultura social.

Isso significa dizer que são muitas as juventudes, sendo essa uma categoria socialmente construída, com mutabilidade ao longo da história e como uma representação simbólica produzida pelos grupos sociais.

Corroborando os autores, Silva (2015), em sua pesquisa enfatiza que a juventude não é apenas um elemento da diversidade, pois contém unidade, uma vez que os jovens vivem realidades sociais diversas e constroem identidades individuais e

coletivas distintas, assumindo características tão diversificadas quanto o universo das relações sociais. Assim compreende-se que não se deve incidir no erro de falar de jovens como se todos fossem apenas um único grupo social, constituído dos mesmos interesses, nem relacionar esses interesses a uma faixa etária comum. É nessa forma de considerar o jovem que se filia o presente estudo, pois para a compreensão do significado social da juventude torna-se primordial descartar a faixa etária como caráter absoluto e universal. Há que observar aspectos como cultura juvenil, a autonomia e as formas de vida.

Em face dessa compreensão de juventude, vale destacar que a modalidade da EJA em seu percurso histórico vem sofrendo um processo de renovação na faixa etária, ou seja, a juvenilização do seu público.

A juvenilização da EJA é apontada por Haddad e Di Pierro (2000) como resultado da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado do trabalho. No entanto, compreende-se que são vários os fatores que contribuem para esse fenômeno nesta modalidade, tais como: as deficiências do sistema regular de ensino; a possibilidade de aceleração dos estudos e a certificação para possível ingresso no mercado de trabalho. Ao encontro do anunciado, Brunel (2008) aponta que a atração de jovens pela EJA está também relacionada aos fatores agilidade e rapidez para a conclusão.

Outro aspecto que vem contribuindo para o aumento de matrículas de jovens na EJA foi a promulgação da Resolução nº 3/2010/CEB/CNE, a qual instituiu idade mínima para a realização de exames de 18 anos para 15 anos no ensino fundamental e de 21 anos para 18 anos no ensino médio. Desse modo, a resolução expulsou, da escola regular, os jovens com idade a partir de 15 anos, atribuindo ênfase à certificação. Em face dessa mudança na política, os jovens acabaram entrando em uma modalidade de ensino que não se encontra preparada para recebê-los, o que acarreta dupla exclusão.

Segato e Souza (2012) destacam que um dos motivos que retiraram esses sujeitos da escola está trazendo-os de volta: o mundo do trabalho. Compreende-se que

os jovens e adultos que retornam à EJA esperam que essa modalidade proporcione o acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social.

Para comprovar a existência da juvenilização na modalidade de ensino, destacam-se, na tabela 01, dados de matrícula, por faixa etária, no CEJA no ano de 2016. Tomou-se por base o registro total de matriculados na instituição, cujo universo é compreendido por 900 alunos, sendo que a maioria se insere na faixa etária entre os 15 e 29 anos.

Tabela 01 – Faixa etária dos alunos matriculados no CEJA, SC, 2016.

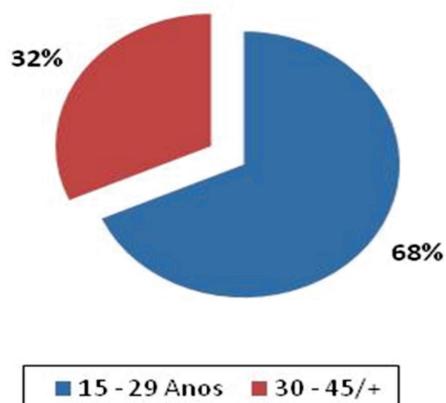
Faixa Etária	Número de Alunos
15 a 19 anos	120
20 a 24 anos	250
25 a 29 anos	245
30 a 34 anos	130
35 a 39 anos	80
40 a 44 anos	55
45 anos ou mais	20
Total	900

Fonte: CEJA/2016

A análise dos dados em termos percentuais (gráfico 1) permite visualizar o fato de que a EJA não é mais a mesma de décadas passadas. Atualmente a modalidade é composta em sua maioria por jovens.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas no CEJA, por faixa etária, 2016

Faixa Etária dos Alunos CEJA



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

A partir dos dados apresentados, compreende-se a impossibilidade de homogeneizar o público da EJA. A homogeneização das culturas juvenis que acompanham os jovens da EJA nega as identidades juvenis. A negação dessas identidades influencia na constituição da relação pedagógica e produz sentidos distanciados entre os interesses do mundo adulto e do mundo juvenil.

Outro ponto a ser destacado é o número expressivo jovens com deficiência compondo o total dessa população. Entre os 615 jovens que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos, 40 são jovens com deficiência, oriundos de escolas regulares e de escolas especiais. Jovens com vivências de escolarização, nem sempre bem-sucedidas, muitas vezes marcadas pela crença da escola e da sociedade na sua incapacidade de aprender e pela infantilização de suas experiências de aprendizagem. Jovens que junto aos demais, procuram a EJA porque se percebem, ou são percebidos pela sociedade como excluídos. Dessa maneira

valorizar o retorno dos jovens à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p. 51).

No entanto a instituição escolar há que tomar o devido cuidado para que esses sujeitos não sejam vistos sob a “[...] ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade”. (ARROYO, 2006, p. 23)

Trata-se de pessoas com suas diferenças culturais, etnias, religião e crenças, que procuram na instituição escolar “[...] um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos.” (GADOTTI, 2003, p.23). Conhecimentos culturais, que possibilitem a inserção no mundo político, econômico, social e conseqüentemente o acesso ao mercado de trabalho. Isso representa dizer que a modalidade da EJA requer o comprometimento com o ensino que vise à formação de indivíduos capazes de enfrentar as

diversidades com autonomia, pois hoje vive-se em uma sociedade exigente em relação à qualificação de quem deseja colocar-se ou permanecer no mercado de trabalho.

Desse modo reitera-se a importância da escolarização, pois é ela que sustentará as práticas e as experiências de formação e inserção profissional. Diante da importância da escolarização para o jovem exercer o protagonismo de sua própria história, torna-se pertinente investigar os sentidos que o jovem com deficiência intelectual emprega à escolarização na modalidade da educação de jovens e adultos.

OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA EJA PARA OS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Freire (1987) evidencia que o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender. Aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que assim possa se libertar daqueles que o oprimem. Ao remeter esse aprendizado à EJA, Silva (2015) destaca que uma das finalidades desta modalidade de ensino é possibilitar aos jovens e adultos conhecimentos e habilidades necessários para que possam participar ativamente do contexto social e exercerem a cidadania. No entanto, para que essa finalidade seja alcançada, torna-se necessário considerar os conhecimentos, os interesses e as expectativas dos jovens e adultos que ali se encontram. Ante os interesses e expectativas de aprendizagem, os jovens com deficiência intelectual destacam os sentidos da escolarização.

A escolarização aqui quer representar, para além dos sistemas de conhecimentos estruturados, um conjunto de práticas sociopolíticas, escolares, didáticas, de relação entre os sujeitos, de produção de meios de difusão do conhecimento escolar, de controle das aprendizagens, operando de forma singular em cada sistema educacional e em cada um dos seus níveis e especialidades (SACRISTAN, 1997). Ou seja, propor a discussão dos sentidos de escolarização pelos jovens significa colocar

em discussão o que eles consideram que deva a “autoridade cultural” (DUSSEL, 2014) autorizar, reconhecer, valorizar nesse espaço de aprendizagem, que práticas culturais esperam sejam propiciadas na EJA para que eles possam construir seus projetos de futuro.

Toma-se a ideia de sentidos da teoria histórico-cultural, particularmente do que Vygotsky (2009) define como a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência, a partir de nossas múltiplas experiências intelectuais, afetivas e sociais.

Ao encontro do anunciado por Vygotsky (2009), Raitz e Silva (2014) destacam que em uma relação dialética com a realidade, o sentido exprime uma produção pessoal decorrente da apreensão particular e cultural das experiências cotidianas e dos significados coletivos. Para aprofundar essa questão, Vygotsky (2010, p.686) evidencia a relevância da vivência. “Nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”. E que particularidades se destacam nos sentidos atribuídos as práticas culturais de escolarização pelos jovens com deficiência intelectual entrevistados?

Nesse contexto, apreende-se que o sentido para cada sujeito é formado pela compreensão da conexão entre subjetividade e coletividade. Ou seja, é a interpretação que cada pessoa faz sobre o mundo. É nessa perspectiva de interpretação do mundo e das práticas culturais desenvolvidas na escola que os jovens com deficiência intelectual destacam os sentidos da escolarização.

Eu quero ir trabalhar. Então eu venho para a escola. Sabe!! Então quero aprender o dinheiro para ir no shopping. Eu posso trabalhar. Porque se eu trabalhar, eu vou ganhar dinheiro para comprar no shopping. Né? (Jovem 1)

Eu venho para a escola ler, escrever e conhecer dinheiro, para fazer troco. Aí, já posso trabalhar. Aí, se trabalhar não precisa mais pedir pros outros comprar as coisas. Aí, eu compro as coisas que eu gosto (Jovem 2)

Diante da riqueza de conteúdos manifestada ao longo da entrevista, foi possível apreender nas falas dos jovens a importância da escolarização. Essa importância foi evidenciada ao mencionarem que “ler, escrever e conhecer dinheiro” são conhecimentos necessários para a sua formação, enquanto cidadãos pertencentes à sociedade. Ante o anunciado pelos jovens torna-se possível avaliar que os sentidos mencionados à escolarização remetem ao processo de construção da autonomia.

A autonomia, segundo Freire (1996, p.108), abarca o conceito de “ser para si”, o qual envolve a libertação das opressões que reduzem ou extinguem a liberdade de determinação. Assim compreende-se que a autonomia proporciona aos sujeitos a libertação e a superação da heteronomia. Neste sentido, pode-se inferir que a concepção do autor sobre a autonomia está atrelada aos ideais dos sujeitos que se encontram à margem da sociedade, como os iletrados e as pessoas com deficiência.

Embora a autonomia seja um atributo humano, ninguém é espontaneamente autônomo (FREIRE, 1996). A autonomia é uma conquista a ser desenvolvida, no entanto seu desenvolvimento está atrelado às práticas culturais de escolarização, à qual cabe oportunizar contextos formativos que viabilizem a autonomia para todos os sujeitos.

Ao exaltar a importância da educação, Freire (1996, p. 20) destaca que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]” Nesta perspectiva, entende-se que nos formamos enquanto sujeitos por meio da educação. A formação persiste ao longo da vida e está alicerçada na dialética entre a teoria e prática.

Tomando como referência os conceitos do autor sobre a relação necessária entre a autonomia e a educação, espera-se que o processo de ensino e aprendizagem na EJA esteja atrelado à construção de uma consciência crítica, em que os conhecimentos

científicos e as experiências se entrelacem, gerando saberes sobre o mundo que os cerca. Pois a partir do contexto da aprendizagem fundada na concepção de que o aluno deve ouvir e falar com o mundo, aprender e ensinar com o mundo alcança-se o rompimento da ideologia capitalista, de educar os alunos apenas para se adaptarem à vida de mercado (FREIRE, 1996).

Com base nas discussões realizadas até o momento, entende-se a importância da escolarização para o jovem com DI. No entanto, torna-se necessário compreender que para além da necessidade de escolaridade com base nos conhecimentos da leitura e da escrita, o jovem necessita ser preparado para a vida adulta e social, pois ele não busca somente certificação, mas um aprendizado que “contribua para a reflexão e a autonomia em diferentes cenários do mundo do trabalho e em todas as esferas do social” (MÉNDEZ, 2013, p.51)

Outro ponto a ser destacado nas falas dos jovens é a relação estabelecida entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. “Eu quero ir trabalhar. Então eu venho para a escola” (Jovem 1). “Eu venho para a escola ler, escrever e conhecer dinheiro, para fazer troco. Aí já posso trabalhar” (Jovem 2).

Sobre a relação apontada pelos sujeitos entrevistados, Brunel (2008) anuncia que muitos jovens voltam para a escola motivados pela perspectiva de conseguir um emprego e melhor qualidade de vida. O autor ainda evidencia que, nas últimas décadas, a relação dos jovens com o mundo do trabalho vincula-se com a modalidade da EJA, uma vez que o próprio mercado de trabalho regula e condiciona o ingresso e o retorno dos jovens para a conclusão da escolarização obrigatória. É nesta direção que Branco (2005) destaca os vínculos existentes entre a educação e o trabalho. O autor menciona que entre os jovens constata-se “que três entre cada quatro jovens estão atribuindo ao binômio educação e trabalho o significado de assunto que mais lhe interessa” (BRANCO, 2005, p.140). É nesse binômio que os jovens depositam suas expectativas sempre relacionadas a um futuro imediato, mesmo

que, muitas vezes, tais expectativas não sejam animadoras, sem negar que é mais difícil para os jovens com deficiência.

Com expectativas animadoras os jovens evidenciam o trabalho como etapa subsequente à escolarização “Eu quero ir trabalhar. [...]” (Jovem 1). “Aí já posso trabalhar [...]” (Jovem 2).

Diante da expectativa manifestada pelos jovens, torna-se pertinente trazer reflexões sobre a temática do trabalho, tema relevante para ser discutido no âmbito escolar, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos. Stecanela e Panizzon (2013, p.38) mencionam que “o trabalho, ou a falta dele, tem, portanto, presença marcante na compreensão da diversidade sociocultural que adentra a sala de aula da EJA em tempos de sua massiva juvenilização.”

Ao considerar a centralidade do trabalho nas trajetórias dos jovens, torna-se essencial compreender que a multidimensionalidade dele não se vincula apenas aos aspectos econômicos, mas também aos culturais e aos modos de vida. Nessa perspectiva, faz-se pertinente discorrer brevemente sobre o trabalho.

O conceito de trabalho, na sua essência, não se resume à questão produtiva. Segundo Raitz (2003), existem diferenças entre emprego e trabalho

no senso comum e nos próprios meios de comunicação, observa-se que os termos “emprego e trabalho” são empregados, muitas vezes, de maneira associada, mas essa ligação pressupõe também significados diferentes. Pensando na história da humanidade, o trabalho é mais antigo que o emprego, o trabalho por si só existe desde o momento em que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente em seu entorno, desde a fabricação de ferramentas e utensílios. (RAITZ, 2003, P.56)

Apreende-se que a partir do contexto histórico, o trabalho é entendido como uma ação humana sobre a natureza, com o objetivo de transformá-la, segundo sua necessidade. Desse modo, o trabalho configura-se em uma relação dialética de mútua transformação permanente entre o ser humano e a natureza (RAITZ, 2009). Nesta perspectiva

compreende-se o trabalho como componente central na vida do sujeito, ao passo que permite aprimorar a subjetividade, construir identidade, agir, produzir, pensar e transformar.

A autora ainda ressalta que com a Revolução Industrial, no século XVIII, surge o emprego, em que o homem estabeleceu a relação de venda e compra da força de trabalho (RAITZ, 2009). Nesse enlace, o trabalho é concebido como fundamental para o indivíduo, na medida em que impacta na construção do sujeito, no exercício da cidadania, na constituição da subjetividade e na inserção social. O trabalho torna-se inerente ao ser humano.

No entanto, para compreender o sentido que o trabalho tem para cada sujeito, torna-se necessário entender o papel dele, na produção da subjetividade. Pensar a subjetividade relacionada ao trabalho implica pensar os modos como as experiências do trabalho contribuem para formar modos de agir, pensar, sentir e trabalhar (LIMA *et al.*, 2013).

A transição da escola para o trabalho é parte integrante de um processo maior, a passagem à vida adulta. A transição para a vida adulta é um processo diverso, pois “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1993, p.37).

Sobre a transição para a vida adulta, Carrano (2004), ao apresentar resultados de uma pesquisa com jovens, identificou que o trabalho é visto como uma possibilidade de independência pessoal, pois trabalhar significa sair da esfera doméstica; significa relacionar-se socialmente e ter renda própria. Corroborando o autor, Santos (2011), ao descrever sobre os confrontos sociais vivenciados pelas pessoas com deficiência, no que tange à subordinação e o controle de suas vidas, destaca que o jovem com deficiência encontra no trabalho o processo de mudança para a aquisição da autonomia, da integração social e econômica.

Ante o processo de mudança almejado pelos jovens entrevistados, vale destacar o termo empoderamento, pois este emerge como significativo em seus relatos, mesmo não sendo mencionado. Relatos que trazem o trabalho como possibilidade de apropriar-se de suas vidas, pois “[...] se eu trabalhar não precisa mais pedir pros outros comprar as coisas. Aí eu compro as coisas que eu gosto (Jovem 2)”.

O empoderamento para Sasaki (2006) agrega valores à pessoa com deficiência, pois o poder da escolha, de tomada de decisão é construído. Nessa construção, o sujeito assume o controle de sua vida. Ao encontro do evidenciado pelo autor, Cardozo (2017) denota que o empoderamento possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para superação da dependência social. Assim compreende-se que os sujeitos entrevistados vivem uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e, ao mesmo tempo, fortes expectativas de emancipação.

Entrelaçado à busca pela autonomia os jovens evidenciam o desejo pelo consumo, pois “[...] se eu trabalhar eu vou ganhar dinheiro para comprar no shopping, né? (Jovem 1)”. “Aí eu compro as coisas que eu gosto (Jovem 2)”.

Em face do anunciado pelos jovens, compreende-se que eles relacionam o trabalho com a aquisição de dinheiro e como meio necessário para a conquista da autonomia, em relação à família.

Na direção dos sentidos apontados pelos jovens, Amaral (1994) ressalta que, para o sujeito ser visto como cidadão, torna-se essencial produzir e consumir. Nesse processo, o trabalho para a pessoa com deficiência constitui um meio que viabiliza a adaptação à sociedade, na medida em que as condições sociais decorrem das materiais (BAHIA, 2009).

Assim, entende-se que um dos sentidos do trabalho atribuído pelos jovens entrevistados está conectado aos resultados de estudos de pesquisadores que se dedicam a esta temática. Resultados que apresentam um sentido instrumental, o qual se relaciona com o dinheiro e a sobrevivência (RAITZ, 2003).

No entanto, vale destacar que a centralidade na conotação instrumental evidenciada nas falas dos jovens se dá devido ao fato de eles apresentarem expectativas de emancipação financeira, de independência e visibilidade, o que permite o desenvolvimento de capacidades para assumirem outro papel na sociedade.

Mediante os sentidos anunciados pelos jovens, no que tange à escolarização na EJA, cabe destacar a necessidade da desconstrução do modelo reprodutor que envolve o processo de ensinar e aprender na modalidade. Pois a EJA do século XXI abarca várias identidades, não se restringindo somente ao público adulto e trabalhador, o que exige outras práticas, outras metodologias e outros componentes curriculares. Assim, a escolarização na EJA necessita estar pautada na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências. Pois os indivíduos que nesta modalidade se encontram buscam em consonância com a certificação, uma formação crítica-reflexiva que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social e cultural e para a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo emergiu a partir do seguinte questionamento: Qual o sentido atribuído à escolarização na EJA pelos jovens com deficiência intelectual?

Para além de respostas ao questionamento, na trajetória do estudo percebeu-se que a EJA assume uma nova identidade: “a juvenilização”. Identidade esta que abarca a presença, na modalidade de ensino, em sua maioria de jovens, com e sem deficiência.

Diante dessa nova identidade, vale destacar que pesquisadores sobre a juventude a trazem como uma categoria na qual se deve considerar a classe social, etnia, gênero, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, os jovens são vistos em sua unidade e diversidade, com traços comuns, que ao mesmo tempo os diferenciam em seus territórios e vivências. Unidade e diversidade que denotam a multiplicidade dos grupos juvenis, ou seja, as “juventudes”.

Diante das questões evidenciadas na literatura aqui discutida, torna-se possível refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos matriculados nas turmas da EJA. Heterogeneidade que vai além da diversidade de idade, expandindo-se para a diversidade cultural, as trajetórias educacionais, as deficiências, as experiências e os desejos.

Nesse emaranhado de descobertas que envolvem as novas identidades na modalidade da EJA, constatou-se que os jovens sujeitos da pesquisa não buscam na escolarização somente a certificação. Buscam na escolarização o aprendizado e a preparação para os diversos cenários da vida social e do trabalho. Entrelaçado a esse aprendizado eles estabelecem uma relação entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, emergindo expectativas. Expectativas estas que envolvem a aquisição da autonomia, da integração social e econômica por meio do trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v.1, n.2, 1994.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I.B. de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BINS, G. L. K. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos*: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa em Pós - Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:Imprensa Oficial, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
- _____. Resolução nº 3, de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Disponível: <confiteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: agosto de 2016.
- _____. *Estatuto da Juventude*. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2013. Disponível em:< http://www.juventude.gov.br/estatuto >. Acesso em 10 set. 2017.
- BAHIA, M, S. *Perspectiva para a inserção profissional de pessoas com deficiência: análise de uma experiência em curso na Bahia*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
- BRUNEL, C. T. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CARDOSO JR, J. C. et al. *Longa caminhada, fôlego curto: o desafio da inserção laboral juvenil por meios dos consórcios sociais da juventude*. Brasília: IPEA, 2006. n. 1.224.
- CARDOZO, P, J. *A trajetória de educação e trabalho de jovens e adultos com síndrome de down: sentidos, desafios e a metodologia do emprego apoiado*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2017.
- CARRANO, P. C. R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v.1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br>. Acesso em: 8 set. 2017.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- DUSSEL, I. ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22 , nº 24, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014.
- FERREIRA, M, D, L. *Juvenilização na educação de jovens e adultos de ouro preto/mg: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens*. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, R. P. A. *A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: direito conquistado à luta pela efetivação*. 2010. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

- FREITAS, S. A. M. *Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização*. 2014. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.
- GADOTTI, M. *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- GONÇALVES, L. G. G. T. *Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.
- _____. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 199p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- GONÇALVES, L. G. G. T.; MELETTI, S. M. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros e do Paraná. In: EVENTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- _____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise da sociologia das juventudes. *Última década*, v.18, n. 33, p. 11-26, 2010.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, 2000.
- HASS, C. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "isso me lembra uma história"*. 2013. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIMA, M. P. et al. O sentido do trabalho para as pessoas com deficiência. *Rev. Adm. Mackenzie*, v.14, n.2, 2013.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Porto. Imprensa Nacional da moeda, 1993.
- RIBEIRO, E.; LANES, P.; CARRANO, P. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras. *Democracia Viva*, n. 30, 2006. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/ibasenet_dv30_indicadores.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2017.
- RAITZ, T. R. *Jovens, trabalho e educação: redes de significados dos processos identitários na ilha de Santa Catarina*. 2003. 453p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- RAITZ, T. R. Diversidade de sentidos sobre o trabalho para jovens egressos de cursos de educação profissional. [S.l.]: ABRAPSO, 2009.
- RAITZ, T. R.; SILVA, C. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho para professores universitários. *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n. 1, p 204-213, 2014.
- SACRISTÁN, J.G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.H. et al. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- SANTOS, M. P. A. *A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e a sua inserção no mercado de trabalho formal de Curitiba*. 2011. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2011.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7ª Ed. Rio de Janeiro, 2006.
- SEGATTO, E.; SOUZA, C. R. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos - EJA: práticas de inclusão ou exclusão? *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 59, n. 2, p. 0127, 2012.
- SOARES, A. B.(Org.). *Juventude e eles com o mundo do trabalho: retratos e desafios*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, C. R. S. *A Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. 67p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012 .
- SOUZA, M .C. S. *A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras*. 2013. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.
- SILVA, T. L, O. *Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC*. 2015. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2015.
- STECANELA, Nilda (Org.). *Caderno de EJA*. Caxias do Sul: UCS, 2013. v. 2. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_2_juventude.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017
- STECANELA, N.; PANIZZON, M. A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural. In: STECANELA, N.(Org.). *Caderno de EJA*. Caxias do Sul: UCS, 2013. p.13-49. v. 2. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_2_juventude.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.
- TINÓS, S. M. L. *Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*. 2010. 125p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa em Pós - Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial*. Espanha, 1994.

_____. *Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Rev. Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p.681-701, 2010.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade

Maria Edith Romano Siems-Marcondes

Pós-Doutorado pela Universidade de Évora (UE) - Portugal. Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP - Brasil. Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Boa Vista, RR - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4322158349617339>

E-mail: edith.romano@ufr.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

O acesso ao ensino superior é, no Brasil, pautado pela meritocracia, restrito aos estudantes que obtenham sucesso em processos de ingresso comuns a todos os candidatos, independentemente da situação de deficiência. Da mesma forma, a permanência e a continuidade de estudos só ocorre entre os que alcancem resultados mínimos nos processos avaliativos, nos padrões exigidos para todos. A chegada de alunos com deficiência ao ensino superior é um fato que vem se intensificando na última década, havendo ainda a necessidade de ampliação de estudos quanto às necessidades e condições peculiares desse público. Compreender os fatores da trajetória escolar que favoreceram que esses estudantes, pertencentes ao público-alvo da educação especial, conquistassem o acesso e construíssem estratégias de permanência e aprendizagem no ensino superior é o principal propósito deste trabalho. O estudo foi desenvolvido na perspectiva da história oral, com a realização de entrevista semiestruturada a estudante com baixa visão, usuária do Braille, matriculada em curso de ensino superior de universidade do Norte do Brasil. Os principais resultados encontrados indicam que, para o acesso, é fundamental a receptividade e predisposição de professores e gestores, o que não é assegurado apenas pela normativa legal. Em relação à acessibilidade, destaca-se a relevância da postura dos professores como fator de acolhimento e busca de estratégias de apropriação de conhecimentos; as relações com os pares e os apoios técnicos especializados através de profissionais ou de tecnologias. O aprofundamento de saberes nesse campo pode trazer elementos relevantes à ampliação de práticas inclusivas na educação escolar.

Palavras-chave: Deficiência. Educação especial. Inclusão no ensino superior. Acessibilidade. Inclusão na educação básica.

Students with disabilities in higher education: school trajectories, access and accessibility

ABSTRACT

Access to higher education in Brazil is guided by meritocracy, restricted to students who are successful in admission processes common to all candidates, regardless of the disability situation. In the same way, the permanence and continuity of studies only occurs among those that achieve minimum results in the evaluation processes, in the standards required for all. The arrival of students with disabilities to higher education is a fact that has intensified in the last decade, and there is still a need to expand studies regarding the peculiar needs and conditions of this public. Understanding the factors of the school trajectory that favored these students, belonging to the target audience of special education, conquered access, and constructed strategies of permanence and learning in higher education is the main purpose of this work. The study was developed from the perspective of oral history, with a semi-structured interview with a low vision student using Braille enrolled in a higher education course at a university in the north of Brazil. The main results indicate that, for access, it is fundamental the receptivity and predisposition of teachers and managers, which is not only ensured by legal regulations. Regarding accessibility, the relevance of teachers' posture as a welcoming factor and search for access to knowledge strategies is highlighted; peer relations and specialized technical support, through professionals or technologies. The deepening of knowledge in this field can bring relevant elements to the expansion of inclusive practices in school education.

Keywords: *Deficiency. Special education. Inclusion in higher education. Accessibility. Inclusion in basic education.*

Los estudiantes con discapacidades en la educación superior: trayectorias escolares, acceso y accesibilidad

RESUMEN

El acceso a la enseñanza superior es, en Brasil, pautado por la meritocracia, restringido a los estudiantes que obtengan éxito en procesos de ingreso comunes a todos los candidatos, independientemente de la situación de discapacidad. De la misma forma, la permanencia y continuidad de estudios sólo ocurre entre los que alcanzan resultados mínimos en los procesos de evaluación, en los estándares exigidos para todos. La llegada de alumnos con discapacidad a la enseñanza superior es un hecho que viene intensificándose en la última década, habiendo aún la necesidad de ampliación de estudios en cuanto a las necesidades y condiciones peculiares de ese público. Comprender los factores de la trayectoria escolar que favorecieron que estos estudiantes, pertenecientes al público objetivo de la educación especial, conquistar el acceso, y construir estrategias de permanencia y aprendizaje en la enseñanza superior es el principal propósito de este trabajo. El estudio fue desarrollado en la perspectiva de la historia oral, con la realización de entrevista semiestructurada con una estudiante con baja visión usuaria del Braille matriculada en un curso de enseñanza superior de una universidad del norte de Brasil. Los principales resultados encontrados indican que, para el acceso, es fundamental la receptividad y predisposición de profesores y gestores, lo que no está asegurado sólo por la normativa legal. En cuanto a la accesibilidad, se destaca la relevancia de la postura de los profesores como factor de acogida y búsqueda de estrategias de acceso al conocimiento; las relaciones con los pares y los apoyos técnicos especializados, a través de profesionales o de tecnologías. La profundización de saberes en este campo puede traer elementos relevantes a la ampliación de prácticas inclusivas en la educación escolar.

Palabras clave: *Deficiencia. Educación Especial. Inclusión en la enseñanza superior. Accesibilidad. Inclusión en la educación básica*

INTRODUÇÃO

A chegada de estudantes considerados público-alvo da educação especial – destacadamente aqueles com deficiência - às escolas de ensino regular no Brasil constitui direito cuja conquista deu-se em período relativamente recente. É na Constituição Federal de 1988 que indicativos neste sentido se anunciam, e na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que a educação desses estudantes passa a assumir como opção preferencial a inserção em classes e escolas comuns da rede regular de ensino.

Decorrente da expansão expressiva das matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, temos, na última década, também aumento da presença em cursos de nível superior de estudantes que transpuseram as barreiras interpostas à sua participação com sucesso no ambiente escolar, particularmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

São alunos que atravessaram etapas da educação básica fundamentalmente marcadas por uma organização curricular fragmentada em disciplinas, ministradas por professores cuja formação enfatiza o aprofundamento em conteúdos específicos, em detrimento de uma formação didático-pedagógica mais elaborada, que os instrumentalizasse na realização de processos educativos em contexto de diversidade.

Identificar as estratégias construídas pelos estudantes no enfrentamento e transposição das barreiras de acesso ao conhecimento ao longo da trajetória escolar na educação básica, por uma estudante universitária com deficiência visual, é o objetivo central de pesquisa que aqui apresentamos. Entendemos que, compreendendo o percurso traçado ao longo do processo de escolarização inicial de estudantes, e tornando evidentes fatores que impactaram positiva ou negativamente nesta trajetória, teremos indicativos para a constituição de espaços e tempos escolares menos excludentes.

O trabalho é desenvolvido na perspectiva da História Oral, metodologia de pesquisa em que os dados são obtidos através de entrevistas com pessoas cujas vivências permitam chegar a um aprofundamento

de saberes em relação a aspectos da história recente, como vivenciados e percebidos pelos participantes da pesquisa. No presente trabalho, foi considerada a entrevista de uma estudante com deficiência visual, tendo baixa visão com resíduo em um dos olhos de 20%, usuária do braille em decorrência da determinação médica de não utilização, para leitura, do resíduo visual. A estudante, no momento da realização da entrevista, cursava o quinto semestre em curso de graduação no ensino superior em universidade pública do Norte do Brasil.

Na entrevista buscamos identificar quais fatores impactaram positiva ou negativamente para que, em sua trajetória na educação básica, tivesse acesso ao conhecimento social acumulado, o que lhe possibilitou o prosseguimento de estudos no ensino superior, bem como as estratégias que utiliza para a permanência e aprendizagem no ensino superior.

Embora, em termos percentuais, a matrícula de estudantes com deficiência corresponda a apenas 0,42% do total de matriculados, segundo os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas (Inep), de 2014, esse número representa importante crescimento se considerarmos que em 2004 esses estudantes correspondiam a apenas 0,12% do total de matriculados. Em números absolutos, segundo dados do Censo Escolar do Inep, no Brasil em 2004 tínhamos 5.395 estudantes com deficiência matriculados no ensino superior, número que, em 2014, chega a 33.377, crescimento de 518,66%. Esse é, ainda, um número que tende a se expandir caso consideremos o fato de que, na educação básica, o total de alunos matriculados em 2014 é de 698.798 estudantes que poderiam, potencialmente, chegar aos bancos universitários, se encontrarem, na educação básica, as condições de apropriação dos saberes escolares.

Estudos como os de Costas (2014), Vieira, Severo e Albertani (2014), Pieczkowski e Naujorks (2014) e Simionato (2012), dentre outros, debruçam-se sobre o tema da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior em universidades e faculdades sediadas em municípios, em sua maior parte, localizados na Região Sul do país. Além de observar

a normatização legal que orienta esses processos, os autores apresentam práticas que favorecem o acesso e permanência em cursos de ensino superior em diferentes universidades, destacando o papel de políticas afirmativas e da atuação de estruturas de apoio à acessibilidade dos estudantes, em sua maior parte institucionalizados na forma de núcleos.

Ao discutirmos a questão do acesso, pautamo-nos na conceituação apresentada por Manzini (2008, p. 283), quando destaca que “a palavra acesso pode trazer embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para lugar ou situação diferente da anterior” podendo-se tratar aqui de um espaço físico ou de um *status* social. Nesse sentido, a garantia do acesso envolve a questão da igualdade de direitos e pode implicar movimentos de luta, como por exemplo a que se estabelece em políticas compensatórias que se pautam na perspectiva de equidade.¹

Já a acessibilidade refere-se mais diretamente “às questões concretas relacionadas ao cotidiano [...] implica um produto concreto” (MANZINI, 2008, p. 285), posto na garantia das condições que se façam necessárias, para que todas as pessoas tenham acesso aos espaços sociais, ao currículo e aos ambientes, podendo traduzir-se em elementos materiais, tecnológicos ou de adequação de espaços e equipamentos, dentre outras possibilidades.

Em relação à acessibilidade, adotamos o entendimento posto por Nunes e Nunes Sobrinho (2008, p. 270), quando afirmam que “nesse início do século XXI, o conceito de acessibilidade extrapola as barreiras concretas da sociedade, passando a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população.”

Como meio de assegurar o acesso, os processos de ingresso de estudantes com deficiência nas universidades públicas brasileiras vêm sendo regulamentados em diferentes instrumentos

normativos, a exemplo das alterações na Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, efetivadas através da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior, e do Decreto Federal nº 9.034 de 20 de abril de 2017, que altera o Decreto nº 7.824/2012 que regulamentava a mesma lei no tocante ao ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Antecipando-se à regulamentação do que já vinha sendo estabelecido como direito prioritário das pessoas com deficiência, desde a Constituição Federal de 1988, algumas universidades já haviam instituído programas de ações afirmativas, a exemplo do praticado na Universidade Federal de Santa Maria, que desde 2007 assegura reserva de cinco por cento de vagas para pessoas com necessidades especiais nos exames vestibulares de seus cursos de graduação (VIEIRA, SEVERO E ALBERTONI, 2014).

Outra estratégia utilizada para a inclusão de estudantes com deficiência nas universidades foi a institucionalização de unidades administrativas em que os alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento pudessem encontrar recursos de apoio à acessibilidade na forma de núcleos, como o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/superdotação e Surdez (NUAPDAHS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

São ações semelhantes às que vêm ocorrendo em outras regiões do país e que também se repetem na Universidade Federal de Roraima (UFRR), campo onde desenvolvemos a presente pesquisa. Na UFRR, desde 2007, encontra-se implantado o Núcleo Construir de Acessibilidade da UFRR, que objetiva apoiar a implantação e implementação de políticas institucionais de inclusão e ações que favoreçam a remoção e/ou redução de barreiras de acesso

¹ A equidade contempla a realidade de que locais e pessoas diferentes têm necessidades diferentes, e por isso soluções e esforços diferentes devem ser feitos de acordo com o contexto em questão.

ao conhecimento e demais espaços e atividades institucionais para estudantes, professores e técnicos que demandem o apoio técnico daquela unidade. No relato apresentado neste trabalho, as atividades desenvolvidas no Núcleo Construir são indicadas como fundamentais para a permanência e acesso aos conhecimentos no ambiente universitário.

MATERIAL E MÉTODOS

A adoção da perspectiva metodológica de estudos que partem de fontes orais na educação especial, não é procedimento novo, encontrando-se disponíveis importantes produções sobre o tema como as de Glat et al. (2004), que apresentam uma síntese das produções desenvolvidas no Brasil, que registram histórias de vida de pessoas com deficiência; de Caiado (2007), que apresenta a relevância desses registros orais quando tornados documentos de consulta de pesquisadores; e de Glat e Pletsch (2009) que, utilizando-se dessa metodologia, analisam os processos de autopercepção de pessoas com necessidades especiais.

Outra vertente de pesquisa que também se pauta na utilização de fontes orais, mas que apresenta características que a posicionam como perspectiva teórico-metodológica específica, com o intuito de compreensão de aspectos da história, no que guardam de processos de interesse social, é a da História Oral, que na perspectiva de Verena (2002, p. 29- 30),

tem uma natureza específica que condiciona as perguntas que o pesquisador pode fazer. Em se tratando de uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram, é fundamental que tal abordagem seja efetivamente relevante para a investigação que se pretende realizar.

Em nossa pesquisa, dado o objeto que se pretende investigar: fatores que impactaram positiva ou negativamente, ao longo da educação básica, na construção de estratégias de enfrentamento às barreiras de acesso ao currículo e que oportunizaram o ingresso e permanência no ensino superior, optamos pela abordagem metodológica da história oral.

Um fator que reforçou a opção por essa metodologia, que também é reiterado por Verena (2002), é a disponibilidade e as condições pessoais dos participantes da pesquisa de atender às demandas que lhes serão postas no processo de entrevistas.

Nesse sentido, ante os objetivos específicos de estudar as experiências de vida que promoveram o desempenho escolar no processo de escolarização da pessoa com deficiência, na educação básica e de refletir sobre a trama social, a tessitura cotidiana que possibilitou a superação da deficiência enquanto condição de incapacidade e fracasso escolar, delimitamos como participante, nesse recorte do estudo, uma estudante matriculada no ensino superior com quatro semestres concluídos com sucesso, com desempenho adequado à progressão nesse nível de ensino. Entendemos ser esse um elemento que demonstra o domínio de estratégias de enfrentamento das barreiras sociais que, na interação com suas condições de deficiência poderiam limitar ou impedir o acesso ao conhecimento social acumulado que se espera seja adquirido no ambiente escolar.

Este estudo desenvolve-se dentro do macroprojeto “Educação e deficiência na voz de quem vive essa trama: trajetórias de vida de pessoas com deficiência que cursam o ensino superior”, desenvolvido sob a coordenação, em âmbito nacional, da professora Katia Regina Moreno Caiado, e executada em diferentes regiões brasileiras por pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação, Educação Especial – (Nepede'es). O projeto conta com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, registrado no Parecer nº 528/2009.

Metodologicamente é prevista a realização de entrevistas com estudantes com deficiência que desejem contribuir com o projeto e que se encontrem matriculados nas instituições onde estejam sediados pesquisadores, de forma a montar-se um painel expressivo de dados que possibilite a ampliação de conhecimentos relativos a políticas e práticas que contribuem para um percurso escolar de sucesso para a inclusão de estudantes com deficiência.

A construção de dados é feita com a realização de uma entrevista padrão estabelecida para o macroprojeto. A entrevista padrão versa sobre questões que remetem às memórias referentes aos atendimentos pedagógicos e clínicos que ocorreram ao longo da vida, bem como dados da trajetória escolar em todas as etapas da educação básica, buscando identificar quais atendimentos educacionais especializados de natureza pedagógica fizeram parte da trajetória escolar dos entrevistados e quais atendimentos clínicos especializados ocorreram também ao longo da vida escolar.

Na realização das entrevistas, um fator sobre o qual nos alerta Chartier (1996, p. 216) fez-se presente e demandou cuidados:

Porque o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais [...] parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cuja maneira de sentir e de pensar ele reconstrói.

Logo, a vivência do entrevistador como docente e gestor de educação básica em períodos próximos ao da época em que a estudante frequentou a educação básica, foco de nosso interesse na condução das entrevistas, ao tempo que favorecia a compreensão dos relatos e certa empatia, demandava atenção para não sobrevalorizar temas que compunham mais intensamente a experiência do pesquisador do que a do entrevistado.

A entrevista foi realizada em sala do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima, transcrita e encaminhada à entrevistada para autorização do uso do texto, assegurada a garantia de anonimato em todas as publicações que decorram do uso desse material.

A partir da autorização, o texto foi submetido à análise de seu conteúdo, buscando identificar as principais referências explicitadas nas memórias da entrevistada que nos oportunizassem compreender os elementos determinantes em sua trajetória de escolarização para que pudesse permanecer e prosseguir em seu percurso formativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na transcrição, textualização e análise dos dados levantados em entrevista, foram identificados elementos relevantes ao alcance de nosso objetivo, de compreender os fatores que têm impacto positivo e/ou negativo na consolidação de processos educacionais inclusivos.

A estudante, a quem atribuiremos o nome fictício de Vitória, em referência a seu próprio perfil pessoal, no momento em que inicia o terceiro ano de um curso da área de humanas, tem 21 anos e um quadro que a acompanha desde o nascimento, de baixa visão, com resíduo visual de 20% no olho esquerdo. É jovem de estatura média, de beleza singela e que em todos os momentos em que é vista nos corredores da universidade está em companhia de colegas do curso. Simpática, com postura alegre e otimista, durante a entrevista não se exime de responder a nenhuma questão que lhe é feita e não se posiciona como vítima, ou heroína, nem apresenta sinais de tristeza ou revolta. Em vários momentos explicita o entendimento de que os apoios positivos que teve em sua trajetória são “ajudas”, e não o atendimento a direitos humanos fundamentais.

A família, composta de atualmente por três adultos, tem renda abaixo de três salários mínimos. Os pais têm escolaridade em nível fundamental e a residência da família atualmente é própria, em bairro relativamente afastado da região central. A trajetória escolar é feita em escolas públicas, desde a educação infantil até o ensino superior.

Embora a etiologia da deficiência não tenha sido integralmente esclarecida, há histórico de parto prematuro, em período em que a única maternidade pública existente no estado de Roraima teve crise interna com a ocorrência de surto de infecção hospitalar (junho de 1996), que acarretou a morte de muitos bebês. No caso de Vitória, a prematuridade e infecção hospitalar foram vencidas, mas deixaram a perda visual como seqüela.

Ainda na primeira infância passa por uma cirurgia para estabilização dos olhos, que deixou estrabismo no olho que ainda apresentava resíduo visual. O estrabismo

faz com que a condição de deficiência visual seja imediatamente percebida por pessoas videntes.

No momento em que a alfabetização com materiais ampliados já está em fase avançada, ocorre a recomendação médica para que Vitória faça uso do Braille a fim de preservar as condições remanescentes de visão, que poderiam ser comprometidas – no entendimento da medicina –, se a estudante realizasse os esforços necessários à leitura de materiais ampliados.

Nos acompanhamentos clínicos especializados posteriores, realizados ao longo de toda a infância e adolescência em município do Sudeste brasileiro, manteve-se a recomendação de que se evitasse a leitura de materiais ampliados.

Chamada a descrever suas experiências iniciais de escolarização, relata a chegada aos 5 anos a uma escola de educação infantil pública. E de imediato, a memória remete ao primeiro dos fatores que identificamos como elemento que pode favorecer ou dificultar a permanência e sucesso escolar: a *postura dos professores* diante da condição de deficiência. Em sua própria voz:

Os professores da escola que eu estudava, eles sempre me incluíam nas brincadeiras, eles tornavam mais acessível. Para correr eu corria com alguém do lado para ir me guiando, porque era uma escola pequena, então eles foram me ensinando aos poucos, até que eu aprendi a me locomover sozinha dentro da escola. Eu me sentia bem na escola. Os professores explicaram a minha situação na sala. Uma professora que trabalhava no CAP - que era o Centro de Apoio Pedagógico à pessoa com deficiência visual, foi até a escola e explicou para os professores e os alunos, que eu tinha uma limitação visual, que eu precisaria de ajuda. Na relação com os professores da escola eu me sentia bem, eu participava de tudo, eles me acolhiam, era muito legal a escola.

Decorrencia direta dessa boa acolhida afetiva e que em vários outros momentos assume protagonismo no caminho de assegurar o processo de inclusão, é a adoção de práticas pedagógicas condizentes com esse padrão de comprometimento técnico, como se pode inferir do extrato seguinte:

Para a alfabetização, primeiramente eu comecei a ser ensinada a tinta: os professores copiavam bem grande, perguntavam a mim qual o tamanho melhor para eles escreverem as letras. Aí a professora escrevia com caneta hidrocor, bem forte e bem grande, e pedia para eu escrever idêntico ao que ela estava escrevendo.

Questões como a preparação de cadernos especiais e outros materiais ampliados também são relatados. Entretanto, a alfabetização que vinha ocorrendo de maneira natural é interrompida pela recomendação médica de que evitar atividades que exigissem o uso dos resíduos visuais e que se adotasse o Braille como meio de comunicação escrita.

A superação das dificuldades vivenciadas para o aprendizado do Braille marca a primeira etapa de escolarização. O encontro com uma professora relatada como “chata”, pela rigidez com que conduziu o processo de ensino, traz também o reconhecimento pelo trabalho por ela desenvolvido: “ela era bem rígida mesmo. E ainda bem que ela foi rígida, porque senão eu não teria aprendido”.

Ainda nas memórias do aprendizado do Braille, emerge elemento importante para a permanência e o sucesso escolar: *as relações com pares*. Neste caso, a existência de uma colega de classe com cegueira, que já era usuária do Braille e cujo apoio e incentivo foram fundamentais. Além dessa, a existência de relações sociais com outras crianças e jovens que não apresentavam deficiências é relevante.

O terceiro fator de impacto na trajetória escolar de Vitória é o *apoio técnico especializado* dos profissionais atuantes no CAP, e que ao final do ensino médio e no ensino superior será suprido pelo acesso a programas de tecnologia assistiva. Cumpre destacar que nas memórias da trajetória escolar, esses que são fatores em sua maior parte vivenciados de maneira positiva, mostraram sua força também quando ausentes, dificultando o percurso escolar. Sobre esses, enfatizaremos, nos próximos tópicos, algumas das manifestações de Vitória.

DA POSTURA DOS PROFESSORES

Vitória refere vários momentos de encontro com professores acolhedores, receptivos, que perguntam como ajudar, que se dispõem a atender individualmente quando necessário, e até de reuniões de orientação a professores que ocorrem em escolas onde ingressa, como fator facilitador da construção de “pontes” entre os docentes e as demandas de ajuste técnico exigidos para dar acesso ao conteúdo das disciplinas. Numa fala emblemática, destaca: “o que mais me ajudava a aprender era a receptividade dos professores, porque eles estavam sempre dispostos a ajudar e a aprender também.”

Ao mesmo tempo, recorda experiências negativas vivenciadas:

No final da oitava série, eu estudei na escola aqui do bairro, a escola era bem excludente mesmo e o próprio diretor chegou a perguntar porque é que a minha mãe não me transferia, porque na escola não tinha recursos para me receber. Ele chegou a falar isso para mim. E eu falei “Olha! O senhor vai ter que me aceitar, o senhor vai ter que me engolir aqui, porque se tem vagas para pessoas com deficiência, é para a gente ser bem recebido, não é para ser excluído”. Aí, eu tinha raiva dele. E a minha mãe não me mudou de lá de imediato, porque eu já estava concluindo a oitava série, e eu tive que aturar e eles tiveram que me aturar também. Foi difícil, todo dia eu chegava em casa chorando, dizendo a minha mãe que não aguentava mais a escola.

Essas experiências negativas, entretanto, não são as que prevalecem no histórico escolar de Vitória, e mesmo quando se repetem com professores que individualmente apresentam resistências em escolas majoritariamente acolhedoras, são suplantadas pelas relações com os pares, colegas de turma ou escola que apoiam e auxiliam no cotidiano.

DAS RELAÇÕES COM PARES

As relações com os pares são determinantes em vários momentos. Desde a proximidade com colegas que também apresentam deficiência visual ou cegueira, e que apoiam nas questões específicas e peculiares, até a construção de redes de estudo ou de lazer.

É interessante observar que o companheirismo e a identificação que ocorrem com colegas que também apresentam deficiência visual tornam-se uma base nas relações com os sujeitos sem deficiência. Referindo-se à colega cega que a apoia no desafio de aprender o Braille:

Na verdade, foi um pouco ela também que me auxiliou, fez com que eu não desistisse do Braille, porque ela me incentivava, dizendo que eu iria conseguir, que eu iria aprender.

Na vivência em grupos de colegas, nas séries iniciais do ensino fundamental as memórias são de relações que oscilam da aceitação à hostilidade, mas com possibilidades de enfrentamento sem maiores impactos à possibilidade de permanência no espaço escolar:

No período pré-escolar, nas primeiras séries do ensino fundamental, nunca passamos por situações de agressividade, de *bullying*. Eu não ligava quando os meninos me chamavam de ceguinha, eu dizia que eu era cega mesmo, mas, pelo menos, eu era cega do olho, mas não do coração como certas pessoas. Eu falava isso para eles.

Na relação social a gente interagiu com os colegas, mas com a metade da turma, porque ainda tinha alguns alunos que tinham preconceito, que chamavam a gente de ceguinha, diziam que a gente não iria aprender, havia essas pessoas, mas também tinham pessoas que entendiam nosso lado, que ficavam próximas, que brincavam com a gente.

Já nas séries finais do ensino fundamental, na transição para a adolescência, em um momento em que a escola cursada era em município do interior do estado, as relações sociais adquirem uma leveza imprevista para as condições objetivas da realidade:

Entre os colegas havia uma disputa para fazer trabalho em grupo com a gente. Porque eles queriam aprender o Braille, interagir com a gente, saber como foi que a gente perdeu a visão, eles queriam ajudar mesmo, eles queriam ajudar a gente. E fora da escola, a gente convivia também. Tinha festinha na escola ou, se não, às vezes a gente ia estudar juntos, às vezes eu ficava em Pacaraima e ia pra casa de um colega ou da minha amiga mesmo, a gente reunia alguns colegas e ia estudar lá mesmo.

Um dado interessante de se observar é o fato de que nos espaços escolares em que há maior acolhimento por parte dos professores e dirigentes também os colegas

apresentam atitudes mais respeitosas e solidárias, havendo similaridade na rejeição dos colegas em escolas onde também os professores e dirigentes não apoiam a inclusão de Vitória.

DO APOIO TÉCNICO ESPECIALIZADO

Dos apoios técnicos especializados destaca-se o dos profissionais do CAP, ao longo de todas as etapas de escolaridade, seja no atendimento direto à Vitória, seja capacitando os professores que dariam apoio ao cotidiano da sala de aula, como se pode observar nesses dois excertos:

Eu estudava duas horas na escola comum, e na hora do intervalo, eu ia para o CAP. Então eu estudava em duas escolas. A Secretaria de Educação ia me buscar no carro, a mim e à minha amiga. No CAP a gente ficava duas horas também e às vezes, à tarde. Às vezes a gente almoçava por lá, os professores davam almoço pra gente e a gente ficava à tarde também lá trabalhando com o Braille.

Eu fui bem recebida na escola e lá eu passei a ter uma auxiliar na sala. Ela veio para Boa Vista, no CAP, aprendeu o Braille e voltou para lá para transcrever tudo que eu fazia, tudo que eu escrevia em Braille, para tinta. Lá tinha outra aluna também com baixa visão, mas ela não precisava do Braille, ela tem miopia e dificuldade para enxergar longe, no quadro e a professora apoiava ditando ou escrevendo ampliado para ela. Nós éramos da mesma série e tínhamos uma professora que nos acompanhava. Os professores trabalhavam diretamente com a gente e ditavam.

A interlocução com os professores do ensino regular foi determinante para que a atuação dos docentes ocorresse a contento. Nas séries finais do ensino fundamental, a construção da autonomia no acesso aos conteúdos escolares se dá pela possibilidade de dispor de computador pessoal, com programas do tipo Dosvox cedidos inicialmente pelo CAP. Interessante que o próprio contato inicial com a tecnologia se dá na interlocução com pares também com deficiência, em um momento em que Vitória residia num município do interior:

Eu vim nas férias para cá e encontrei a minha amiga S., que me falou de tecnologias e do programa Dosvox. Ela me ensinou aos poucos, foi me ensinando algumas coisas, ela e o namorado dela, que também é deficiente visual, me ensinaram um pouco, e aí eu fui aprendendo a digitar.

No ensino médio cursado em instituição federal de ensino e também no ensino superior, o papel dos núcleos de acessibilidade como espaço de produção de material e de atendimento às necessidades de equipamentos e programas de processamento de textos se destaca.

Em momento da formação em que a tônica passa a ser a preparação para o vestibular, entra em cena o acesso à internet, e com esse novo horizonte, o acesso a videoaulas, selecionadas dentre aulas disponibilizadas em redes abertas. Com as videoaulas, Vitória conquista meios de apropriação integral dos conteúdos das aulas, inclusive aquelas em que os professores apresentassem maior dificuldade de adequação às suas necessidades.

Além disso, as videoaulas servem também complementando os temas que eventualmente não pudessem ser assimilados apenas com a assistência e a gravação das aulas. Mas há também os entraves postos ao desenvolvimento:

No ensino médio, a única coisa que eu me lembro que me atrapalhou, foram alguns professores que não entendiam, que não passavam o material. Eu penso em uma professora, que não queria ajudar mesmo, que tinha uma certa resistência. Ter o atendimento é um direito, e a professora estava me negando o acesso à informação. Toda aula dela ela passava *slides*, mas não fazia a leitura dos *slides*, fazia a explicação escrita sem que eu pudesse ter acesso ao que ela estava passando. Eu cheguei a falar da minha necessidade e perguntei porque ela não ia lendo, e ela disse que era porque eu achava mais fácil explicar do que ir lendo. Eu pedi para ela me passar os *slides*, para eu ter a mesma informação que os outros alunos estavam tendo, porque os outros alunos copiam os *slides* igualzinho como a professora explicava, e eu achava mais fácil estudar pelos *slides* do que pela gravação, que era muita informação, e nós ficamos sem acesso a essa informação, e durante todo esse tempo nós ficamos sem acesso a esse material. Nós não conseguimos sensibilizar a professora, mesmo pedindo na direção.

Esta se torna a única disciplina em que Vitória irá vivenciar a experiência da reprovação, sendo, no ano seguinte, aprovada com excelente desempenho quando há troca de professor que se sensibiliza e estabelece estratégias de ensino adequadas. A nota elevada que a estudante obtém nesta disciplina e no exame de ingresso na universidade demonstra a aprendizagem significativa obtida com a troca de professor.

DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

As habilidades adquiridas ao longo da formação mostraram-se determinantes para que o acesso ao ensino superior ocorresse. E o acesso foi buscado através das duas opções possíveis, o que nos traz também elementos importantes de análise. A prova que possibilitou o ingresso foi a realizada no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na qual a estudante destaca como vantagens o fato de ter um leitor e o acesso à prova ampliada com a correspondente possibilidade de análise dos elementos gráficos. Na participação no vestibular institucional, em que Vitória foi reprovada, dois fatores foram vividos como negativos: o tempo de prova idêntico ao dos demais estudantes e a variação de leitores. Em sua fala:

Aqui na Universidade eram vários leitores. Não era como no Enem em que era um só leitor para todas as disciplinas que ficou comigo do começo ao final da prova. Aqui para cada disciplina era um leitor diferente e isso me confundia muito. Eu acho que isso acabou prejudicando meu desempenho na prova, porque eu ficava desatenta, ficava mudando a voz, aí eles levantavam e entrava outro leitor e isso me dificultou. Eu estava numa sala individual, prova com o mesmo tempo, mas com vários leitores e isso me dificultava porque me desconcentrava.

Com a concretização do acesso ao ensino superior, Vitória destaca o papel do apoio recebido no Núcleo Construir de Acessibilidade da UFRR, onde há o acesso à transcrição de textos, digitalização de material que será acessado por programas leitores de celular e computador. Como fator que dificulta o cotidiano está a falta de acessibilidade arquitetônica em toda a universidade, com os seus degraus e calçadas quebradas. É possível perceber o quanto as estratégias já estabelecidas na educação básica para acesso aos conteúdos facilitam para que a permanência e o aprendizado nas disciplinas ocorram.

CONCLUSÕES

Da análise das memórias da trajetória escolar de Vitória, é possível identificar que a inclusão escolar de pessoas com deficiência com real apropriação de saberes escolares é possível, mas dependente sobremaneira de fatores ligados às relações humanas, que têm o poder de favorecer ou impedir a construção de estratégias de enfrentamento às barreiras e limitações do ambiente social associadas à condição de deficiência.

Não há como se abrir mão, no caso da deficiência visual, dos suportes tecnológicos, dos programas e aplicativos de leitura e escrita que se popularizam na atualidade, nem dos saberes dos profissionais que vêm se especializando na área e que podem realizar a interlocução com os professores do ensino regular.

Entretanto, a existência de recursos tecnológicos ou de profissionais superespecializados, por si só, pode se tornar inócua, se não forem solidificadas no estabelecimento relações de acolhimento por parte de professores e gestores escolares, que também assumam a sensibilização dos demais colegas estudantes para a inclusão das crianças e jovens com deficiência.

Da análise desses resultados, inferimos a importância de prosseguir e aprofundar trabalhos que, estudando as trajetórias de estudantes que superaram os limites impostos pelas barreiras ao seu desenvolvimento e aprendizado, e que chegaram ao ensino superior, possam nos indicar aspectos de seu percurso que auxiliem no estabelecimento de propostas e políticas que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência no respeito à premissa fundamental do “Nada sobre nós, sem nós”.

REFERÊNCIAS

CAIADO, K. R. M. Entrevista. *Revista Ponto de Vista*, n. 9, p. 145-148, 2007.

CHARTIER, R.. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COSTAS, F. A. T. Acesso, acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I.(Org). *Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, 2014.

GLAT, R. et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.10, n.2, p.235-250, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, 2009.

HAAS, C. A História Oral como itinerário de pesquisa na educação especial: construindo narrativas de “aceitação do outro como legítimo outro”. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: ANPEd , 2012.

MANZINI, E.J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org). *Educação Especial diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

NUNES, L.R. de O.P.; NUNES SOBRINHO, F.P. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. de. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

PIECZKOWSKI, T.M.Z.; NAUJORKS, M.I. (Org.). Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Org.). *Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, 2014.

SIMIONATO, M.A.W. O deficiente no ensino superior: uma reflexão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. M.; TULESKI, S.C. *A exclusão dos “includidos”*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

VERENA, A. *Manual de História Oral*. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. *Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005.

VIEIRA, N. J. W.; SEVERO, A.; ALBERTANI, J. Inclusão no Ensino Superior: acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria no período de 2010 a 2012. In: PIECZKOWSKI, T.M.Z.; NAUJORKS, M.I. (Org.). *Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, 2014.

Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - São Carlos, SP - Brasil. Doutor em Culture, Disabilità, Inclusion: educazione e formazi pela Università degli studi di Roma Foro Italico (Uniroma) - Itália, com período co-tutela em Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP - Brasil. Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5306031040506357>

E-mail: prof.leonardocabral@gmail.com

Bruno Carvalho dos Santos

Graduando em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados, MS - Brasil

<http://lattes.cnpq.br/9115045225747167>

E-mail: bruno_carvalho1@hotmail.com.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Na esfera das problematizações inerentes ao acesso, permanência e sucesso no ensino superior de pessoas que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE), um dos grandes desafios está em identificar e atender às demandas educacionais dos estudantes universitários que, frequentemente, sequer declaram suas condições à instituição. O presente artigo vislumbrou apresentar elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários. No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), a pesquisa foi realizada valendo-se de seis etapas desenvolvidas ao longo de dois anos (2015-2017): revisão bibliográfica; elaboração do instrumento piloto; validação semântica; tabulação dos dados e revalidação semântica; verificação do instrumento piloto; e desenvolvimento do instrumento informatizado via plataforma Access (Microsoft Office®). Como resultado, foi possível elaborar um instrumento institucional informatizado e acessível que identificasse, no ato da matrícula e rematrículas de todos os estudantes universitários, suas possíveis necessidades educacionais, concepções sobre barreiras e acessibilidade no âmbito de sua instituição. Compreende-se que, para além de identificar as necessidades e concepções de seus estudantes, o instrumento desenvolvido poderá sensibilizar a comunidade acadêmica sobre essa temática e possibilitará uma avaliação institucional continuada, contribuindo para identificação e superação de barreiras que possam impedir a construção de uma cultura universitária inclusiva. Em tempos de ações afirmativas, espera-se que instrumentos como esse auxiliem no processo de transcender a invisibilidade que o PAEE ainda enfrenta, quotidianamente, dentro e fora do contexto universitário brasileiro.

Palavras-chave: Ensino superior. Acessibilidade. Inclusão. Questionário institucional. Autodeclaração.

Institutional computerized tools for the identification of educational needs of tertiary students

ABSTRACT

In the sphere of the problematizations inherent on the access, permanence and success in Higher Education of people who make up the Special Education Target Audience, one of the great challenges is to identify and meet the educational demands of tertiary students who often do not even declare conditions to the institution. Therefore, the present article aimed to present elements that touch on the development of methodological procedures and specific instruments aimed at the processual and longitudinal identification of the educational needs of tertiary students. In the scope of the Institutional Program of Initiatives for Technological Development and Innovation (PIBITI), the research was accomplished using six stages developed over two years (2015-2017): bibliographical review; preparation of the pilot instrument; semantic validation; data tabulation and semantic revalidation; verification of the pilot instrument; and development of the computerized instrument by the Access platform (Microsoft Office®). As a result, it was possible to develop a computerized and accessible institutional instrument that identified, at the time of enrollment and re-enrollment of all tertiary students, their possible educational needs, conceptions about barriers and accessibility within their institution. We understand that, in addition to identifying the needs and conceptions of its students, the instrument developed can raise the awareness of the academic community on this theme and enable a continuous institutional evaluation, contributing to the identification and overcoming of barriers that may prevent the construction of an inclusive university culture. In times of affirmative action policies, it is hoped that instruments such as these will help in the process of transcending the invisibility that the PAEE still faces, daily, inside and outside the Brazilian Higher Education contexts.

Keywords: Higher Education. Accessibility. Inclusion. Institutional Questionnaire. Self-declaration.

Instrumentos informatizados institucionales para la identificación de necesidades educativas de estudiantes universitários

RESUMEN

En la esfera de las problemáticas inherentes al acceso, permanencia y éxito en la Enseñanza Superior de personas que componen el Público alvo de la Educación Especial, uno de los grandes desafíos está en identificar y atender las demandas educativas de los estudiantes universitarios que, a menudo, ni siquiera declaran sus condiciones a la institución. Frente a ello, el presente artículo vislumbra presentar elementos que tangencian el desarrollo de procedimientos metodológicos e instrumentos específicos orientados a la identificación procesal y longitudinal de las necesidades educativas de los estudiantes universitarios. En el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación en Desarrollo Tecnológico e Innovación (PIBITI), la investigación se realizó valiéndose de seis etapas desarrolladas a lo largo de dos años (2015-2017): revisión bibliográfica; elaboración del instrumento piloto; validación semántica; tabulación de datos y revalidación semántica; verificación del instrumento piloto; y el desarrollo del instrumento informatizado a través de la plataforma Access (Microsoft Office®). Como resultado, fue posible elaborar un instrumento institucional informatizado y accesible que identificara, en el acto de la matriculación y rematrículas de todos los estudiantes universitarios, sus posibles necesidades educativas, concepciones sobre barreras y accesibilidad en el ámbito de su institución. Comprendemos que, además de identificar las necesidades y concepciones de sus estudiantes, el instrumento desarrollado podrá sensibilizar a la comunidad académica sobre esta temática y posibilitar una evaluación institucional continuada, contribuyendo a la identificación y superación de barreras que puedan impedir la construcción de una cultura universitaria inclusiva. En tiempos de políticas de acciones afirmativas, se espera que instrumentos como ese ayuden en el proceso de trascender la invisibilidad que el PAEE todavía enfrenta, cotidianamente, dentro y fuera del contexto universitario brasileño.

Palabras-clave: Enseñanza superior. Accesibilidad. Inclusión. Cuestionario Institucional. Autodeclaración.

INTRODUÇÃO

Na esfera das problematizações e discussões inerentes à temática do acesso, permanência e sucesso no ensino superior de pessoas que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE), o presente artigo vislumbra apresentar elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários no âmbito das instituições de educação superior (IES).

A proposta dialoga com as atuais consequências de um movimento histórico de democratização do acesso a essa população no ensino superior brasileiro fomentado desde a década de 1990, quando princípios e diretrizes promulgados por políticas educacionais, de direitos humanos e pelos Planos Nacionais de Educação (PNEs) e Planos Plurianuais (PPAs) culminaram em iniciativas voltadas ao acesso e permanência de pessoas com deficiência nas IES.

Naquele período, segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Ferreira (2007), Anache, Rovetto e Oliveira (2014), algumas iniciativas para a promoção do acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior já ocorriam em instituições como a Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994.

A essas e a outras iniciativas institucionais somaram-se discussões em escala nacional sobre a temática. Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) fazem referência ao movimento que culminou no I Encontro Nacional de Educação Especial, realizado em 1995 na cidade de Campo Grande – MS, quando foi proposta a instalação do Fórum Permanente de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, a qual passou a se constituir, em 1998, como Fórum Nacional de Educação Especial que, gradativamente, passou a se restringir a reuniões em eventos da área da educação especial,

o que ocorreu até o ano de 2002. Em âmbito internacional, o referido movimento dialogaria com os preceitos da *Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, o qual enfatizou a importância da atenção para a igualdade de acesso à educação superior, particularmente para as pessoas com deficiência (UNESCO, 1998).

Consequentemente, as discussões e elaboração de políticas específicas voltadas a essa população foram representadas nos dados oficiais somente a partir do Censo Educacional de 2000, contribuindo significativamente para que, no Brasil, algumas provisões institucionais fossem voltadas não somente ao acesso, mas ao apoio e acompanhamento dessa população, com a finalidade de prover sua permanência e sucesso acadêmico: a) na Universidade Federal do Paraná, em 2002, foi instituído o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (Proene); b) na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, em 2004, foi implementado o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais (GT – AUNE); c) em 2006, na Universidade Federal de Santa Maria, iniciava-se um programa de atendimento a essa população (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; FERREIRA, 2007).

É nesse cenário que, desde 2005, o Programa Incluir reconheceu a importância de fomentar ações para a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Vale ressaltar, contudo, que mesmo não contempladas pelo referido programa, foram várias as instituições estaduais de ensino superior que se mobilizaram, a duras penas (diga-se de passagem), no sentido de organizarem-se para o acompanhamento do PAEE e para a promoção de diversas ações afirmativas.

Todavia, são diversos os estudos que indicam a tendência da maioria das IES em concentrar seus esforços majoritariamente na promoção de acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional¹ na esfera de suas dependências,

¹ Indica-se que a acessibilidade comunicacional, quando muito, é promovida por meio da escassa oferta de intérpretes e algumas adequações nos websites institucionais.

ainda que tenham sido identificadas algumas poucas iniciativas para a promoção da acessibilidade pedagógico-metodológica por meio da organização e oferta de serviços voltados, especificamente, ao atendimento educacional de estudantes que se autodeclararam pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação² (MAZZONI et al., 2001; MANZINI et al., 2003; OLIVEIRA, 2003; FERREIRA, 2007; LAMÔNICA et al., 2008; CASTRO; ALMEIDA, 2014; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; CORRÊA, 2014; VIEIRA, 2014)

Esse cenário pode sugerir, em contrapartida, que as iniciativas direcionadas particularmente à promoção da acessibilidade programática, atitudinal, instrumental, metodológica e pedagógica (sobretudo no que se espera no âmbito da sala de aula) têm sido compulsoriamente delegadas aos ditos núcleos de acessibilidade (NA), retroalimentando uma cultura institucional cômoda em que se instaura o ideário no qual se acredita que, para se incluir os estudantes universitários PAEE, basta ofertar acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional.

Ainda assim, não podemos negligenciar o fato de que esse movimento evidenciou politicamente essa população e que, inevitavelmente, tem tirado as estruturas institucionais de suas zonas de conforto:

[...] porque colocam em xeque a cultura da homogeneização das turmas, nos remetendo a outros aspectos que merecem atenção, dentre eles: o processo de matrícula, a escolha profissional, a organização do currículo, a forma de avaliação, levando-nos a discussões de diretrizes para construção de projetos de ensino para as IES, na perspectiva da educação inclusiva (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, p. 309).

Todavia, o fato é que nem todos os estudantes com necessidades educacionais e/ou que compõem o PAEE declaram à instituição sua própria condição. Obviamente, este é um direito individual e envolve também a subjetividade de cada pessoa, abrangendo

aspectos intrapessoais, interpessoais, psicológicos, de autoimagem, dentre outros. Ainda assim, respeitando-se os aspectos éticos, é necessário o desenvolvimento de “estratégias que permitam aos estudantes a declararem sua deficiência, a adquirirem mais confiança em si mesmos e serem tratados de forma justa, adequada, sem enfrentar situações de estigmatização” (CABRAL, 2013, p. 41). Isso porque, conforme alerta o profissional de um NA:

Se o estudante não nos informa sobre sua deficiência, então não podemos ativar os vários suportes que oferecemos [...]. Eu não acho que os alunos devem nos notificar obrigatoriamente sobre sua deficiência, mas se eles o fizessem, então poderíamos tentar atender suas necessidades (TAc-Ing.a). (CABRAL, 2013, p. 125).

Desse modo, evidencia-se que a ausência da autodeclaração de uma condição “limitante” poderá incidir sobre o percurso acadêmico do estudante e, quando consideramos a perspectiva do *lifelong learning*³, podemos inferir a possibilidade de que a não declaração traga consequências em sua própria projeção profissional. Sobre essas nuances, ainda no estudo de Cabral (2013), um tutor profissional expõe sobre a orientação profissional de um estudante com deficiência desde o seu ingresso na IES:

Esta é a primeira ocasião em que o aluno terá para declarar quaisquer necessidades educacionais especiais e/ou deficiências. No entanto, no caso em que o aluno não se declara, torna difícil programar um trabalho e uma orientação específica. Em qualquer modo, os alunos são sempre convidados para encontrar os

³ O conceito de *lifelong learning* diz respeito às aprendizagens que o indivíduo tem ao longo de toda a sua vida através de um *continuum* ininterrupto desde o momento do nascimento. Essas aprendizagens podem acontecer como: “Processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas; processos de aprendizagem não-formais que se desenvolvem habitualmente fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados — nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos; processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que “acompanham” incidentalmente a vida cotidiana.” (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000, p. 8)

² Em algumas instituições de ensino superior brasileiras, os serviços de atendimento abarcam também estudantes com outras dificuldades de aprendizagem, como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia e discalculia.

“*counsellors*” no caso em que seja necessário qualquer apoio. Isto poderá, portanto, ser uma oportunidade para identificar eventuais dificuldades ou distúrbios/incapacidade em nível cognitivo. (Tutor Profissional) (CABRAL, 2013, p. 127).

Assim, quando nos voltamos à realidade brasileira, é possível identificar similaridades nos desafios implicados no processo de identificação das necessidades educacionais de estudantes universitários e, particularmente, daqueles que podem compor o PAEE. Dentre os mais evidentes, podemos elencar que:

- a) predomina, ainda, uma inércia política e cultural na qual a instituição tende a acompanhar, de maneira específica e prioritária, os estudantes que se autodeclararam, sobretudo no momento de suas matrículas, como tendo algum tipo de necessidade educacional especial;
- b) o processo de autodeclaração ainda dá espaço a possíveis equívocos, talvez pelo desconhecimento da diferenciação entre deficiência (ex.: deficiência visual) e alguma disfunção corrigível (ex.: miopia), tanto por parte dos agentes e instrumentos institucionais, quanto pelos próprios estudantes;
- c) quando uma instituição considera somente as autodeclarações, ela pode fazer sucumbir ao fracasso aqueles estudantes com necessidades específicas e que, por ocultarem suas condições, tendem a vivenciar ao longo de sua trajetória situações de preconceito, abandono institucional e discriminação negativa entre seus pares;
- d) os estudantes que optam por não se autodeclararem, além de tender a não usufruírem de apoios específicos oferecidos pela instituição, podem contribuir com o enfraquecimento de um movimento político de seus pares que buscam por fomentar uma cultura institucional mais inclusiva, tangenciando ou não possíveis políticas de ações afirmativas.

Obviamente, não podemos nem devemos nos acomodar no discurso de que a inclusão na universidade só ocorrerá se os estudantes universitários PAEE se autodeclararem. Essa perspectiva é cruel e deve ser superada. Isso porque a identificação desse alunado pode ocorrer, também, ao longo da trajetória acadêmica, e é por isso que Bruno (2011); Ferreira (2007) e Poker e Milanez (2015) destacam a necessidade de formação continuada de professores, adaptação cuidadosa do currículo, assessoria psicopedagógica e produção e adequação de recursos pedagógicos sempre que necessário, criando uma prática de reconhecimento e respeito mútuo entre estudantes, professores e coordenação em geral, para que construam juntos o saber.

Desse modo, se compreendermos a inclusão como um processo, e não como um fim nela mesma, podemos almejar que ela ocorra desde os processos seletivos – editais acessíveis, provas com auxílios adicionais, dentre outros – isso para não ansiar que ela ocorra ao longo de toda a trajetória do candidato na educação básica, em particular no ensino médio e na transição para o ensino superior. Nesse sentido, ao pensar sobre equidade na educação, pode ser prudente atentarmo-nos às palavras de Boaventura de Sousa Santos, que sugere:

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados (SANTOS, 2005, pp. 68-69).

Assim, uma vez no ensino superior, aspira-se que isso ocorra a partir do ingresso dos estudantes nesse nível de ensino, quando a instituição deve prover continuamente adequação dos espaços de acordo com as demandas que surgem, a superação de barreiras atitudinais, políticas, programáticas, pedagógicas, metodológicas, arquitetônicas e comunicacionais. Tal provisão é prevista pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a qual definiu ações para a promoção de contextos inclusivos nas universidades brasileiras, sob a égide expressa a seguir:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008, p.17).

Essa perspectiva é reforçada no mais recente documento legal brasileiro, a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, Lei nº 13.146/15, artigo 28 (BRASIL, 2015), que, em conjunto com os programas, políticas e ações mencionados, contribuiu, ao longo dos últimos dez anos, para a democratização do acesso dessa população ao ensino superior. Nesse cenário, soma-se a agenda 2030 da Unesco, que previu igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências e os povos indígenas (ONU, 2015).

Ainda assim, quando se considera que a representatividade desse alunado em relação ao número total de matrículas nesse nível de ensino é de 0,42%, é-se incitado a refletir sobre a possível invisibilidade que essa população enfrenta no âmbito da instituição como um todo, sobretudo quando se percebe que a maioria das universidades não dispõe de mapeamento sobre o ingresso e permanência desses estudantes e que, atualmente, apenas 6,60% do PAEE concluíram o ensino superior (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; REGIANI; MÓL, 2013; ROCHA; MIRANDA, 2009).

Isso pode indicar que os núcleos e programas de acessibilidade implementados nas instituições da educação superior, em sua maioria, não têm implementado sistematicamente estratégias para a identificação das necessidades específicas de seus estudantes que podem ou não compor o público-alvo da educação especial.

Com vistas a contribuir para a superação desse cenário, o presente artigo tem por objetivo propor elementos que tangenciam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos e instrumentos específicos voltados à identificação processual e longitudinal das necessidades educacionais de estudantes universitários no âmbito das instituições de educação superior (IES), sendo esses ou não autodeclarados como PAEE.

MATERIAL E MÉTODOS

Dado o propósito do presente estudo, debruçamo-nos inicialmente na identificação de instrumentos que pudessem contribuir não somente com a identificação dos estudantes universitários PAEE, mas que, de alguma forma, pudessem identificar mecanismos excludentes presentes no contexto universitário, como por exemplo, ocorre por meio das avaliações institucionais.

Nesse sentido, foi identificado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2004), o qual é composto por três modalidades de instrumentos de avaliação aplicados em momentos distintos: Avaliação das Instituições de Educação Superior; Avaliação dos cursos de graduação; Avaliação do desempenho dos estudantes. De maneira mais específica e sempre almejando-se alcançar os objetivos do presente estudo, esforçamo-nos em identificar outros instrumentos que abarcavam em seus indicadores e variáveis elementos inerentes especificamente às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, dentre os vários estudos que se debruçaram no desenvolvimento de instrumentos que pudessem dialogar com a proposta do presente estudo, podemos evidenciar o de Guerreiro, Almeida e Silva Filho. (2014), que sugere outros instrumentos para a avaliação institucional, a saber: College Student Satisfaction Questionnaire, 1971; Student Satisfaction Inventory, 1997; Questionário de Vivências Acadêmicas, 1997; Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior, 1997; Escala de Satisfação Acadêmica, 1998; Escala de

Integração ao Ensino Superior, 2001; Questionário de Expectativas Acadêmicas, 2002 e Questionário de Satisfação Acadêmica, 2002.

Contudo, considerando-se algumas de suas características (extensão, complexidade, semântica), pudemos inferir que os instrumentos identificados não atenderiam à presente proposta e, portanto, dedicamo-nos a elaborar um instrumento institucional informatizado e acessível que identificasse, no ato da matrícula e subsequentes rematrículas, as necessidades educacionais especiais dos estudantes universitários, para além das deficiências.

Nesse sentido, concordamos com Gil (2008) sobre a importância de desenvolver um questionário com o anseio de “traduzir” os objetivos da pesquisa em questões específicas de maneira a facilitar a participação do público-alvo que, neste caso, são os estudantes universitários. Corroboramos ainda com Viali (1994), ao ressaltar a necessidade de preconizar a validade, a confiabilidade e a discriminação.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento do instrumento institucional informatizado e acessível para a identificação das necessidades educacionais do público-alvo da educação especial no ensino superior foi organizado nas seguintes etapas:

1ª Etapa – Revisão bibliográfica: Exploração de estudos sobre a temática, identificando-se principalmente autores como Manzini (2003), Gil (2008), Castro e Almeida (2014), Cabral (2013), Fiorini e Manzini (2011), Simioni (2010) e Guerreiro, Almeida e Silva Filho. (2014), com métodos de pesquisa inerentes ao tema de inclusão no ensino superior que embasassem a elaboração do instrumento;

2ª etapa – Elaboração do instrumento-piloto: Com base nos objetivos do estudo e da literatura científica, foram definidas e refinadas as informações a serem exploradas junto aos estudantes, valendo-se do planejamento da coleta de informações e da sequência de perguntas (MANZINI, 2003). Como panorama de base, apesar de o público-

alvo da pesquisa ser específico, entendemos que o instrumento seria aplicado a todos os estudantes e, portanto, as perguntas deveriam ser elaboradas de modo a deixar os participantes à vontade para expor suas diversas necessidades e/ou concepções;

3ª etapa – Validação semântica: Após o desenvolvimento do instrumento-piloto, ele foi aplicado no âmbito de uma turma de uma universidade do Centro-Oeste brasileiro, como atividade de discussão no âmbito da disciplina de educação especial para que, além de fomentar reflexões junto aos alunos, pudessemos observar possíveis problemas de entendimento e compreensão, visando-se a realização de eventuais alterações;

4ª etapa – Tabulação dos dados de verificação e validação semântica: Os dados que emergiram ao longo do processo de elaboração do instrumento piloto, submissão a juízes e discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (Gepei), foram tabulados no Programa Excel® para posterior análise;

5ª etapa – Verificação e refinamento do instrumento-piloto: Com base na análise semântica realizada, as questões foram refinadas, a organização estrutural revista e o instrumento final submetido e aprovado pelos juízes. Como resultado, obtivemos um instrumento sucinto e objetivo, a fim de potencializar a garantia de resposta dos estudantes (figura 1):

Figura 1 – Questionário institucional para a identificação do perfil dos estudantes universitários da Universidade Federal da Grande Dourados



Universidade Federal da Grande Dourados
Questionário Institucional para identificação do perfil dos estudantes universitários da UFGD

Caracterização do aluno
 Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____
 Gênero: Feminino () Masculino ()
 Curso: _____
 Semestre: _____

1 – Aspectos Acadêmicos de Ingresso

1.1) Seu ingresso na universidade foi por meio de:
 Vestibular ()
 SISU ()
 Transferência Externa ()
 Portador de Diploma ()
 Outro: _____

1.2) Utilizou de alguma política de ação afirmativa para ingresso? (ex.: sistema de reserva de vagas/cotas)
 Sim () Não ()
 Se sim, qual? _____

1.3) Em qual período você estuda?
 Integral ()
 Noturno ()
 Temporário ()
 Outro: _____

1.3) Recebe algum tipo de auxílio da universidade?
 Não recebo nenhum auxílio () Bolsa Permanência ()
 Auxílio Alimentação () PIBID ()
 PIBIC () PROLICEN ()
 Jovens Talentos Para a Ciência () PIBITI ()
 Bolsa Cultura () Pós-Estágio ()
 Bolsa MEC () PET ()
 PIBEX () Outro: _____

2 - Acessibilidade

2.1) Considera que o apoio prestado pela universidade, perante às **RUAs** necessidades é:
 Suficiente ()
 Insuficiente ()

2.2) De acordo com seu conhecimento, a instituição possui algum tipo de atendimento educacional especial para estudantes?
 Sim () Não ()
 Se sim, quais? _____

2.3) Você acredita que tem algum tipo de necessidade educacional especial?
 Sim () Não ()
 Se sim, quais? _____

3.3.1) Se possui alguma necessidade, caso queira indicar, qual seria?

Deficiência Auditiva	()	Dislexia	()
Surddez	()	Deficiência Intelectual	()
Deficiência Visual – Baixa Visão	()	Transorno Global do Desenvolvimento ¹	()
Miopia, astigmatismo e/ou hipermetopia	()	Altas Habilidades/ Superdotação	()
Deficiência Visual – Cegueira	()	Deficiência Física	()
Surdocegueira	()	Deficiência Múltipla (quais?)	()
Espectro Autista	()		

Outra: _____
(De TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicose infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.)¹

3.4) Em sua opinião, como avalia a sua instituição com relação a acessibilidade em seus diversos aspectos?

Aspectos da acessibilidade	Péssimo	Ruim	Bom	Excelente
Acessibilidade de locomoção para acesso a universidade e na própria instituição (transportes, espaços urbanos, etc.)	☹	☹	☺	☺
Acessibilidade instrumental (acesso a instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo)	☹	☹	☺	☺
Acessibilidade programática (barreiras ou facilidades embudadas nas políticas públicas: leis, decretos, portarias, etc.)	☹	☹	☺	☺
Acessibilidade pedagógica (prática docente acessível, materiais adequados, disposição em sala de aula)	☹	☹	☺	☺
Acessibilidade comunicacional (acesso a comunicação interpessoal: língua de sinais, textos em braile, acessibilidade digital, websites, etc.)	☹	☹	☺	☺
Acessibilidade atitudinal (atitudes sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em relação a você e aos seus colegas)	☹	☹	☺	☺

Espaço para poder especificar a questão 2.1:

Observação: Caso queira se identificar, fique à vontade:
 Nome: _____
 E-mail: _____
 Telefone: _____

Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 – Representação de algumas das etapas do instrumento institucional informatizado para a identificação processual do perfil dos estudantes universitários, em ocasião de matrícula e rematrículas, e suas concepções sobre acessibilidade



6ª etapa – Desenvolvimento instrumento institucional informatizado: com base no questionário desenvolvido, o software Access, ferramenta da Microsoft Office®, foi adotado para o desenvolvimento do instrumento de pesquisa institucional informatizado, por ser democrático, acessível para todos os computadores, não necessitar de adaptação prévia e por ser hospedável no sistema integrado do setor de Desenvolvimento de Tecnologia da Informação da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, o software adotado gera, automaticamente, um banco de dados no qual é possível sistematizar relatórios parciais e finais com indicadores específicos, abrangendo os dados inseridos pelos próprios estudantes, em ocasião de suas matrículas e rematrículas (figura 2).

RESULTADOS

Verificar e identificar as particularidades de todos os estudantes universitários nos momentos de matrícula e rematrículas, sobretudo no que diz respeito às suas necessidades educacionais especiais e suas concepções sobre acessibilidade, pode contribuir para que a instituição as identifique e se organize para responder às demandas específicas, desde o ingresso dos acadêmicos na universidade até sua formação e transição para o mercado de trabalho.

Isso porque, concordando com Turchiello e Machado (2015), entendemos que a falta de acompanhamento do estudante desde o seu ingresso na universidade pode potencializar a ação das barreiras existentes sobre a sua trajetória acadêmica. Com vistas a contribuir com a superação desse cenário, o instrumento informatizado proposto, a ser atrelado ao sistema de matrícula e rematrículas da instituição, possibilitará uma avaliação institucional continuada e a identificação de elementos que contribuam para a construção de uma cultura universitária inclusiva em, particularmente, dois eixos investigativos com indicadores institucionais: 1) aspectos acadêmicos de ingresso; 2) acessibilidade.

1º EIXO – ASPECTOS ACADÊMICOS DE INGRESSO

Esse eixo é caracterizado por indicadores inerentes a formas de ingresso (processos seletivos; período de estudos; ações afirmativas e apoios adicionais). Compreendendo-se que o estudante pode trazer consigo consequências adversas resultantes de sua trajetória escolar e acadêmica, entendemos que a transição da escola para a universidade, a representação funcional do estudante para a escolha do curso e as condições de acesso e permanência são fatores importantes a serem relevados pela instituição.

Rocha e Miranda (2009), ao discutir sobre o momento da transição da escola para a universidade, inferem que o acesso dessa população à universidade pública é frequentemente demarcado pela sua condição socioeconômica, e isso nem sempre impede que os mecanismos de exclusão no âmbito da instituição influenciem na evasão desse alunado nesse nível de ensino. Nesse ínterim, ainda, Almeida, Bellosi e Ferreira (2015) sugerem que isso ocorre pelo fato de a estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica das instituições de ensino superior ter sido construída para um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições diferentes e, portanto, o 2º Eixo se fez necessário no presente instrumento.

2º EIXO – ACESSIBILIDADE

O presente eixo se fez necessário por compreender que, segundo Mendes (1995):

[...] cada indivíduo constrói sua própria concepção do fenômeno, partindo de informações particulares, ou ainda de informações compartilhadas por grupos sociais ou mesmo pelo aspecto cultural mais amplo, no qual ele está inserido. As concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas (p. 6).

Nesse sentido, vislumbrando-se identificar as concepções de todos os estudantes universitários de uma instituição no que tange à acessibilidade, especificamente, o instrumento informatizado buscará sondar, em ocasião das matrículas e

rematrículas, se eles têm conhecimento sobre os apoios oferecidos pela universidade e se esses contemplam suas necessidades, bem como visa a identificar a autopercepção do estudante no que tange às suas próprias necessidades educacionais e, estrategicamente, caso o estudante declare positivamente, qual necessidade educacional especial ele declara ter.

Nesse momento, o estudante não só tem a oportunidade de se autodeclarar como tendo alguma necessidade, como também a de conhecer o fato de que existe grande diversidade de características que podem ou não o caracterizar como sendo estudante PAEE.

Para além das características pessoais autodeclaradas e concepções sobre os apoios oferecidos pela instituição, é imprescindível compreendermos as concepções dos estudantes sobre a acessibilidade, definida pela Lei Brasileira de Inclusão como sendo a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, Art. 3º, Inciso I).

Contudo, fez-se necessário compreendermos que, para se pensar em acessibilidade, devemos identificar as barreiras, tais como as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, comunicacionais e de informação, atitudinais, tecnológicas, programáticas, pedagógicas e instrumentais no intuito de superá-las (BRASIL, 2015, REESE; MELTON; CIARAVINO, 2004). Isso porque, conforme afirmam Albino e Melo (2011):

Essas barreiras são entendidas como representações de sérios entraves para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior, impedindo que elas tenham o direito de chegar à terminalidade do percurso acadêmico (p. 45).

Nesse sentido, o eixo acessibilidade visou a identificação, sob a perspectiva dos estudantes, das barreiras para que a universidade potencialize,

por meio de estratégias específicas, a sua acessibilidade, compreendendo que, nessa etapa do instrumento, o acadêmico estará familiarizado com o ambiente informatizado e também à vontade com o questionário.

Por fim, sugere-se que o instrumento institucional informatizado, ao ser implementado em qualquer IES, configure-se como etapa obrigatória para a efetivação da matrícula e das subseqüentes matrículas dos estudantes, de modo a garantir o levantamento continuado das demandas dos acadêmicos no âmbito da avaliação institucional como um todo. Vale ressaltar, ainda, um detalhe importante do próprio instrumento: o de informar, ao concluir as questões, que a instituição conta com setores específicos como núcleos de acessibilidade e/ou outros serviços de apoio pedagógico, secretarias de ações afirmativas, bem como qualquer outro setor que possa acolher e orientar o estudante na esfera de suas necessidades e/ou interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que o presente questionário será aplicado junto a todos os estudantes universitários, este instrumento poderá ser visto como um espaço para o acadêmico avaliar empiricamente a sua própria instituição e apresentar-se, quando for o caso, enquanto sujeito com necessidades específicas.

Ainda compreendendo que os estudantes universitários podem vir a buscar um acompanhamento específico junto aos núcleos de acessibilidade/secretarias/serviços de apoio pedagógico, após o próprio questionário sensibilizá-los quanto à existência desses espaços, sugere-se às IES brasileiras o desenvolvimento de outro instrumento, valendo-se da mesma plataforma Access, no intuito de registrar, continuamente, as necessidades e potencialidades identificadas nas esferas sociais, interpessoais, intrapessoais, cognitivas, organizacionais e projetos de vida, vislumbrando-se, inclusive, a promoção de estratégias para a transição do acadêmico para o mercado de trabalho, pois é imprescindível trabalhar

no âmbito do empoderamento e autonomia do próprio estudante. Bisol et al. (2010) ressaltam que o contexto universitário é desafiador para todos os jovens e que:

A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (p.150).

Vale ressaltar que o instrumento se configura apenas como um elemento facilitador para a promoção de uma cultura universitária inclusiva, por meio de políticas e práticas direcionadas. Uma vez atrelado à política institucional, são necessárias ainda iniciativas de sensibilização e orientação, propondo intervenções e medidas práticas junto a equipes diretivas das unidades acadêmicas, dos professores, dos estudantes e dos funcionários técnico-administrativos, provendo-se de grupos de trabalho, coordenadorias, núcleos, programas, laboratórios, oferta de cursos e disciplinas.

Em tempos de reconhecimento das ações afirmativas para o PAEE, entendemos que a construção de uma cultura inclusiva nas IES deva ocorrer não somente pela identificação das necessidades dos estudantes, mas por meio do envolvimento da comunidade acadêmica e de seus atores (professores, estudantes, servidores e corpo diretivo), a fim de que se compreendam tais necessidades, definam-se critérios de avaliação e objetivos específicos, reformulem-se os projetos políticos, conheçam-se os serviços oferecidos e se ofereça formação e preparo aos docentes e servidores.

Urge assim a necessidade de as instituições propiciarem: investimentos em materiais pedagógicos e em qualificação de professores; a interação; o acesso a recursos e apoios especializados; mudanças físicas e administrativas; o enfrentamento de barreiras atitudinais ou de qualquer forma discriminatória; oferta de atendimentos diferenciados; ambientes favoráveis; espaços acessíveis; acesso ao conhecimento (CAMBRUZZI; COSTA; DENARI, 2013; LAMÔNICA et al.,

2008; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; ROCHA; MIRANDA, 2009; SILVA et al., 2012; SILVA, 2014).

Devemos, portanto, desenvolver e implementar continuamente facilitadores de permanência e de sucesso do PAEE nas IES brasileiras, sempre se fundando no compromisso com valores humanos e com a abertura à convivência com as diferenças, com vistas a se construir continuamente uma cultura universitária inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsas de Iniciação Científica aos estudantes de graduação Ana Clara Lima Silva; Bruno Carvalho dos Santos; e Gabrieli Lourenço dos Santos, que assiduamente contribuíram para o desenvolvimento e concretização do projeto institucional “Identificando perfis e necessidades dos estudantes universitários com deficiência para a potencialização dos serviços de apoio e orientação acadêmica da UFGD”, de 2015 a 2017, sob coordenação do Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, I. B.; MELO, F. L. R. V. de. Inclusão do Estudante com Deficiência no Ensino Superior: Algumas Reflexões. *Interface*, v.8, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php?journal=interface&page=article&top=view&path%5B%5D=159>> Acesso em: 16 set. 2017.
- ALMEIDA, J.G.A.; BELLOSI, T.C.; FERREIRA, E.L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v.10, p. 643-660, 2015.
- ANACHE, A.A.; ROVETTO, S.S.M.; OLIVEIRA, R.A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, p.299-312, 2014.

- BISOL, C.A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.139, p.147-172, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. 19p.
- _____. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 2015.
- BRITO, A.E.C.A.; QUIRINO, D.L.C.; PORTO, L.C.M. Educação especial e inclusiva no ensino superior. *Revista Educação*, v.16, n.21, p.14-20, 2013.
- BRUNO, M.M.G. Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.232, p.542-556, 2011.
- CABRAL, L. S. A. *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*. 2013. 226p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- CAMBRUZZI, R.C.S.; COSTA, M.P.R.; DENARI, F.E. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. *Revista Educação Especial*, v.26, n.46, p.351-366, 2013.
- CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M.A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.20, n.2, p.179-194, 2014.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: Lissabon, 2000. 36p.
- CÓRREA, P.M. *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos*. 2014. 283p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília 2014.
- FERREIRA, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.13, n.1, p.43-60, 2007.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, J. R. Etapas para elaboração de um questionário para aferir concepções sobre inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. *Anais...* Londrina, 2011. 11p. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congresso-multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/259-2011.pdf> Acesso em: 16 de set. de 2017.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008. 200p.
- GUERREIRO, E.M.B.; ALMEIDA, M.A.; SILVA FILHO, J.H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação*, v.19, n.1, p.31-60, 2014.
- LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 2, p.177-188, 2008.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MAZZONI, A. A. et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ciência da Informação*, v. 30, n. 2, 2001.
- MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*, 1995. 387p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1995.
- MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, n.41, p.125-143, 2011.
- OLIVEIRA, E.T.G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.
- ONU. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Paris: Organização das Nações Unidas, 2015.
- POKER, R.B.; MILANEZ, S.G.C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v.10, p.703-718, 2015.
- REESE, D. J.; MELTON, E.; CIARAVINO, K. Programmatic barriers to providing culturally competent end-of-life care. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, v. 21, n. 5, p. 357-364, 2004. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104990910402100510>> Acesso em: 16 set. 2017.
- REGIANI, A.M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. *Ciência & Educação*, v.19, n.1, p.123-134, 2013.
- ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, v.22, n.34, p.197-212, 2009.
- SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez. 2005. 120p.
- SILVA, H.M. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, v.10, n.2, p.332-342, 2012.

SILVA, J.O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.95, n.240, p.414-430, 2014.

SIMIONI, D. *Métodos de Coleta de Dados*. São Paulo: Master. 2010. Disponível em: <<http://darleisimioni.blogspot.com.br/2010/09/metodos-de-coleta-de-dados.html>> Acesso em: 16 set. de 2017.

TURCHIELLO, P.; MACHADO, F. C.; Inclusão de deficientes no mundo do trabalho. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 583-594, 2015.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: vision and action*. Paris: UNESCO, 1998. 136p.

VIALI, L. *Elaborando um Questionário*. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/mestrado/mqp/material/laminas/Educem_4.pdf> Acesso: 15 set. 2017.

VIEIRA, N.J.W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? *Revista de Educação Especial*, v.27, n.50, p.699-712, 2014.

Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN

Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Natal, RN - Brasil.

Pedagoga da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - RN - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1652726901829406>

E-mail: elaininhac@hotmail.com

Cíntia Alves Salgado Azoni

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas, SP - Brasil.

Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - SP - Brasil. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Natal, RN - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4935645902363577>

E-mail: cintiasalgadoazoni@gmail.com

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Pós-Doutorado pela Universidade do Algarve (UALG) - Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Natal, RN - Brasil. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - RN - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/6848746516562543>

E-mail: ricardolins67@gmail.com

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

O artigo tem como objetivo relatar a experiência do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN no atendimento a estudantes com dislexia. O estudo adota abordagem qualitativa de cunho exploratório e documental com base em normativas institucionais e registros pedagógicos dos estudantes com NEE cadastrados no Núcleo de Acessibilidade, no período de janeiro a abril de 2016. A análise do corpus documental aponta para avanços no âmbito da política de inclusão da instituição voltada para esse público. No entanto, revela a invisibilidade do estudante com dislexia a partir da escassez de estudos e da subnotificação destes na instituição de ensino superior. As dificuldades no conhecimento e reconhecimento da dislexia no âmbito clínico e educacional acabam gerando procura incipiente pelo diagnóstico e, conseqüentemente, ao ingressar na universidade, o estudante não encontra estratégias que poderiam beneficiá-lo em seu processo de aprendizagem. Assim, os núcleos de acessibilidade têm papel fundamental no trabalho de conscientização e aplicabilidade da política de inclusão na dislexia.

Palavras-chave: Universidade. Transtorno específico de leitura. Inclusão. Núcleo de Acessibilidade.

Students with dyslexia in higher education and the accessibility core of UFRN proceeding

ABSTRACT

This article aims to report the accessibility of core experience of the Federal University of Rio Grande do Norte / UFRN in serving students with dyslexia. The study adopts a qualitative approach and exploratory nature documentary based on institutional regulations and educational records of students with SEN registered in the Accessibility Center, from January to April 2016. The analysis of the documentary corpus points to advances under the policy inclusion of this institution devoted to public. However, reveals the invisibility of the student with dyslexia from the lack of studies and the underreporting of these in the higher education institution. Difficulties in understanding and recognition of dyslexia in clinical and educational context ends up generating an incipient demand for diagnosis and, consequently, to enter the university, the student does not find strategies that could benefit them in their learning process. Thus, accessibility nuclei have key role in awareness work and applicability of inclusion policy in dyslexia.

Keywords: *University. Specific Reading Disorder. Inclusion. Accessibility Center.*

Estudiantes con dislexia en la educación superior y el papel de la accesibilidad del núcleo UFRN

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto informar de la accesibilidad de la experiencia central de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte / UFRN en el servicio a los estudiantes con dislexia. El estudio adopta un enfoque cualitativo y exploratorio documental sobre la naturaleza basado en los reglamentos institucionales y los registros educativos de los alumnos con NEE registrados en el Centro de Accesibilidad, de enero a abril de 2016. El análisis de los puntos corpus documental a los avances marco de la política la inclusión de esta institución dedicada al público. Sin embargo, pone de manifiesto la invisibilidad del estudiante con dislexia a la falta de estudios y el subregistro de estos en la institución de educación superior. Las dificultades en la comprensión y el reconocimiento de la dislexia en el contexto clínico y educativo termina generando una demanda incipiente para el diagnóstico y, en consecuencia, para entrar en la universidad, el estudiante no encuentra las estrategias que podrían beneficiarse en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los núcleos de accesibilidad tienen papel clave en el trabajo de sensibilización y la aplicabilidad de la política de inclusión en la dislexia.

Palabras clave: *Universidad. Transtorno específico de lectura. Inclusión. Núcleo de Accesibilidad.*

INTRODUÇÃO

O transtorno específico da aprendizagem é uma disfunção no sistema nervoso central, com falha no processo da aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio matemático (CIASCA, *et al.*, 2015). O manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, na sua última versão, define-o como um transtorno do neurodesenvolvimento, de origem biológica, que inclui a interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade cerebral para perceber e processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão (APA, 2014).

No caso do transtorno específico de leitura, também conhecido como dislexia, alguns critérios devem ser considerados, tais como: prejuízos na precisão, velocidade ou fluência da leitura e compreensão que podem variar em grau de gravidade do estado atual do indivíduo que não são compatíveis com a idade cronológica, oportunidades educacionais e capacidade intelectual. A avaliação deve ser pautada em múltiplas fontes de informação, considerando o indivíduo, sua cultura e o uso de instrumentos reconhecidos e padronizados de leitura e habilidades relacionadas (APA, 2014).

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a dislexia é caracterizada por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas, excluindo-se déficits intelectuais e sensoriais, auditivos ou visuais. Também é relevante considerar que, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, a dislexia acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, mesmo que ele crie estratégias para superá-la (SHAYWITZ *et al.*, 1999).

Ainda sobre os indivíduos com dislexia na vida adulta, eles permanecem com erros de ortografia, leitura lentificada em palavras isoladas e textos sob esforço e dificuldades em pronunciar palavras polissílabas (APA, 2014). É importante destacar que têm sido crescentes os relatos da literatura a respeito de episódios de ansiedade, com queixas somáticas como comorbidades associadas ao quadro, tanto em crianças como em adultos (MANGAS & SANCHAS, 2010; APA, 2014).

Logo, no tocante à dislexia, pessoas com transtornos específicos da aprendizagem, mesmo com nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual preservada, mostram dificuldades persistentes em habilidades acadêmicas, que impactam no uso adequado e na relação entre os grafemas e os fonemas, dificuldade para a decodificação de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortográfica, raciocínio lógico-matemático e aritmético (MEDEIROS, 2017).

De fato, no Brasil, esse problema é comum e a sua existência se deve também à carência de discussões acerca dos transtornos específicos da aprendizagem, especificamente sobre a dislexia, que ainda carece de ampliação e aprofundamento. Prova disso é a escassez de publicações científicas sobre adultos com dislexia, especialmente na área da educação.

Entretanto, com a ampliação do acesso ao ensino superior, as instituições passaram a ter maior número de matriculados com dificuldades para compreender os objetivos esperados, bem como para desenvolver as habilidades requeridas pelos docentes em decorrência da inabilidade com a leitura (PERES; BALEN, 2013).

Nessa fase da escolaridade os estudantes com dislexia costumam manifestar lentidão e maior esforço durante a realização da leitura e, com isso, maior necessidade de releitura, visto que não automatizam plenamente as operações relacionadas ao reconhecimento de palavras. É comum também que eles evitem realizar atividades que envolvam leituras, mesmo que elas sejam para o lazer, e que apresentem dificuldades tanto na pronúncia quanto na escrita de palavras polissílabas, de pouco uso ou que não fazem parte do seu vocabulário usual, e ainda inabilidade para fazer inferências a partir de textos escritos (MOOJEN, *et al.*, 2016). Acerca disso:

Os estudantes com dislexia sentem também maiores dificuldades na aquisição de competências de estudo. A este respeito, as características mais salientes serão: a dificuldade em tirar apontamentos, escrever trabalhos, fazer revisões para momentos de avaliação ou compreender grandes quantidades de texto complexo (ALVES *et al.* 2010, p. 5).

Com isso, a permanência do estudante com dislexia na universidade se dá de maneira mais ou menos dificultosa, a depender do nível de compreensão acerca da sua condição e das estratégias de enfrentamento adotadas como mecanismos compensatórios, a exemplo do apoio no contexto e na memória mais do que em estratégias analíticas para ajudar na identificação de palavras (MOOJEN, *et al.*, 2016; PERES; BALEN, 2013).

Diante dessa realidade, o estudante com dislexia demanda suportes educacionais que o ajudem a superar as barreiras provocadas pelas dificuldades de aprendizagem e, portanto o insucesso acadêmico. No entanto, essa perspectiva vai de encontro ao que propõe a Política de Educação Inclusiva em nosso país, uma vez que ela não contempla os estudantes com transtornos da aprendizagem como pertencentes ao público-alvo sob sua responsabilidade (BRASIL, 2008).

Em resposta à legislação brasileira vigente, à luz dos princípios da educação inclusiva, as universidades têm se preocupado em estruturar em seus contextos os núcleos de acessibilidade, entendidos como:

Espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2008b, p 39).

Cabe destacar que o público-alvo definido para atendimento pela de *Política Nacional Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) é constituído por estudantes com deficiência, altas habilidade/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento.

Diante desse direcionamento político, os estudantes com transtornos específicos da aprendizagem, em particular aqueles com dislexia, ficam à margem do apoio e acompanhamento especializado oferecidos pelos núcleos de acessibilidade e suas equipe técnico-educacionais.

Ante tal constatação e a escassez de produção científica em torno da dislexia no ensino superior, como mencionado anteriormente, o presente

artigo tem como objetivo relatar a experiência do Núcleo de Acessibilidade da UFRN no atendimento a esse público, visando ampliar as discussões e conhecimentos em torno da temática em questão.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFRN: POLÍTICA E AÇÕES EM PROCESSO

A história de criação do Núcleo de Acessibilidade da UFRN e, portanto, da inclusão de estudantes com deficiência em seu contexto, faz parte da trajetória de estudos e pesquisas iniciados na década de 90, por meio da Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), vinculada ao atual Centro de Educação. Na época, as discussões acerca da temática ainda aconteciam timidamente, tendo em vista o foco estar mais direcionado para investigações na educação básica (MELO, 2009).

A caminhada em busca do aprofundamento dessas discussões se fortaleceu no ano 2000, com o ingresso de dois estudantes com deficiência visual (um cego e outro com baixa visão).

A chegada desses estudantes alavancou a discussão dessa temática de forma mais efetiva na UFRN. No entanto, somente a partir de 2005, com a implementação do Programa Incluir, em cumprimento ao disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, essa discussão se massifica institucionalmente pelos alcances dos projetos institucionais aprovados, sendo a concretização do programa um dos fatores decisivos para os novos rumos da inclusão da pessoa com deficiência e outras NEE na UFRN (BRASIL, 2004; 2005; MELO, 2006; 2008; 2010; 2015).

No processo de construção coletiva por uma política de inclusão institucional, em 2010, é aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2010-2019) e criado o Núcleo de Acessibilidade da UFRN, por meio da Portaria nº 203/2010-R, denominado Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (Caene) (UFRN, 2010a; 2010b).

Com isso, a UFRN passa a ter em seu PDI (2010-2019) diretrizes para a política de inclusão institucional, as quais visam:

Eliminar toda e qualquer forma de barreira (seja ela pedagógica, ambiental, atitudinal, comunicacional, entre outras) [...] em prol da criação de uma cultura de respeito à diversidade, garantindo as condições de acessibilidade, de tecnologias apropriadas e de recursos humanos qualificados, de tal forma que possibilitem a construção de um modelo de política educacional inclusiva que atenda às NEE dos estudantes que demandarem por apoios específicos em sua formação acadêmica (UFRN, 2010a, p. 70).

Com base nessa diretriz, um conjunto de normativas institucionais despontou na UFRN à luz do marco legal brasileiro vigente em prol dos direitos dos estudantes com NEE nos diversos espaços e atividades acadêmicas e sociais nesse nível de ensino (UFRN, 2010b, 2010c; 2013; 2014a; 2014b).

Dentre essas normativas destacam-se, entre outras, a Resolução nº 193/2010- Consepe, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com NEE na UFRN, a qual em seu art. 1º enfatiza que, para os efeitos desta resolução, entende-se por estudante com NEE aquele com:

- I - deficiência nas áreas: auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla;
- II - transtornos globais do desenvolvimento;
- III - altas habilidades/superdotação;
- IV - transtornos específicos (UFRN, 2010c, p.13).

Assim como a Resolução nº 171/2013 – Consepe, que trata do Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFRN, que em seu art. 335 assegura:

- I – atendimento educacional condizente com suas NEE;
- II – mediadores para a compreensão da escrita e da fala nas atividades acadêmicas;
- III – adaptação do material pedagógico e dos equipamentos;
- IV – metodologia de ensino adaptada;
- V – formas adaptadas de avaliação do rendimento acadêmico e de correção dos instrumentos de avaliação, de acordo com a NEE;

VI – tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que tem duração limitada, conforme a NEE apresentada;

VII – possibilidade de solicitação de mudança de curso, em área afim, em caso de aquisição de deficiência permanente após o ingresso na universidade que inviabilize sua permanência no curso de origem, a ser analisada pela Câmara de Graduação após parecer favorável da CAENE (UFRN, 2013, p. 151).

É importante destacar que a Resolução 193/2010 - Consepe, ao incluir os transtornos específicos da aprendizagem em seu público de atendimento, rompe com a ideia limitada do público-alvo determinado pela atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) possibilitando, ao estudante com dislexia, apoio e a garantia da oferta de recursos e estratégias educacionais que demandam suas necessidades específicas (UFRN, 2010c).

Alinhada com a política de inclusão institucional, o Núcleo de Acessibilidade – Caene tem como objetivo principal propor ações para eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e pedagógicas, visando garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso com sucesso de estudantes com NEE, além de contribuir para o desenvolvimento, acompanhamento e fortalecimento da referida política na UFRN.

A Caene atualmente é formada por equipe interdisciplinar, composta por docentes ocupantes da função de gestão, técnico-administrativos em educação (pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e assistente em administração), intérpretes de Libras, revisor braille e bolsistas de apoio-técnico.

Além do trabalho desenvolvido pela sua equipe, a Caene realiza ações em parceria com setores da instituição, como a BCZM, por meio do Laboratório de Acessibilidade (LA); a Secretaria de Educação a Distância (SEDIS), através do Setor de Acessibilidade; a Escola de Música, por intermédio do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN), entre outros, a fim de dar suporte à promoção da acessibilidade e à participação ativa dos estudantes com NEE nas atividades realizadas na universidade.

O trabalho realizado junto à comunidade, e especificamente aos estudantes com NEE, consiste no desenvolvimento de ações e estratégias que contemplam: acolhimento, triagem, orientações e acompanhamento educacional, produção de material acadêmico em formato acessível, treinamento para uso de tecnologias assistivas, empréstimo de recursos, materiais e equipamentos, orientação e mobilidade para estudantes com deficiência visual, serviço de revisão Braille e tradução e interpretação de Libras, orientação a gestores, coordenadores, assessores e orientadores acadêmicos, formação continuada aos docentes e encaminhamentos a outros setores da instituição.

METODOLOGIA

Este estudo é recorte de pesquisa mais ampla sobre dislexia no ensino superior, desenvolvida nos anos de 2015 e 2016, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN com o Parecer de nº 1.251.375.

Para atender ao objetivo do presente estudo, adotou-se abordagem qualitativa de cunho exploratório e documental (GIL, 1999). As informações foram coletadas dos registros pedagógicos dos estudantes com dislexia cadastrados no Núcleo de Acessibilidade/Caene da UFRN, no período de janeiro a abril de 2016. Além disso, as normativas institucionais como o PDI (2010-2019), a Resolução 193/2010-R e a Resolução nº 171/2013 – Consepe (UFRN, 2010a; 2010c; 2013) também fizeram parte do corpus de análise. Os resultados apresentados são sustentados e discutidos com base nos documentos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em nosso objetivo, os resultados foram descritos considerando dois eixos temáticos: política de inclusão para estudantes com NEE na UFRN e estudantes com dislexia e a atuação do Núcleo de Acessibilidade na UFRN.

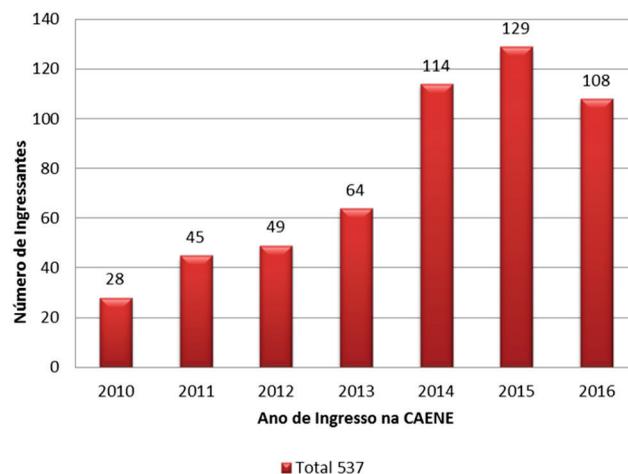
POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM NEE NA UFRN

A análise do conjunto dos documentos nos leva a constatar que a UFRN tem se empenhado em defender uma política de inclusão não só em atendimento aos dispositivos legais, mas por considerar a inclusão como uma de suas políticas estruturantes. Como resultado, tem-se observado desde a criação da Caene, em 2010, número crescente de solicitações de apoio por parte de estudantes com NEE que ingressam na instituição (gráfico 1).

Os estudantes apresentam os mais diversos tipos de NEE, desde aquelas causadas por deficiências, até as advindas de transtornos específicos da aprendizagem, como a dislexia.

A existência dessa diversidade tem provocado desdobramentos em diferentes espaços da UFRN, na busca pela melhoria dos serviços e infraestrutura que promovam a acessibilidade em todas as dimensões de modo a assegurar a igualdade de oportunidades a todos que demandam NEE, independentemente de ser público-alvo da educação especial.

Gráfico 1 – Ano de ingresso de estudantes com NEE na Caene (2010 a 2016)



Fonte: UFRN, 2016.

No que tange à dislexia, a UFRN tem inserido nos programas de formação continuada junto aos docentes, por meio da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e da própria Caene, palestras que abordem o assunto levando informações que contribuam para identificação e intervenção, por meio de estratégias pedagógicas que auxiliem esses estudantes a superar suas dificuldades acadêmicas.

Outro meio para ampliação das discussões e difusão de conhecimento na UFRN sobre NEE no ensino superior tem sido a publicação de produções científicas de autoria de profissionais da própria instituição com expertise na área (MELO, 2013; MEDEIROS; SALGADO-AZONI; MELO, 2016; MEDEIROS, 2016).

Apesar do reconhecimento por parte da gestão da necessidade de promover debates e capacitações sobre NEE nas atividades formativas dos docentes, essa não tem sido uma tarefa fácil, pois na prática nem todos os professores se disponibilizam a participar do processo formativo, apesar de admitirem a importância do processo, como identificado por Martins (2016), em sua pesquisa na UFRN.

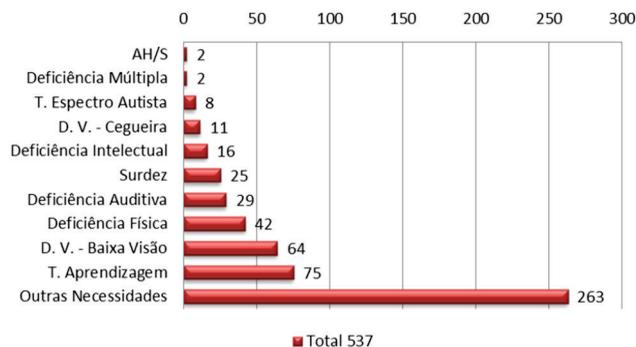
Os estudantes com dislexia da UFRN também têm se beneficiado com material informacional e pedagógico digitalizado ou no formato mp3 adaptado pelo Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Zila Mamede, quando solicitado.

ESTUDANTES COM DISLEXIA NA UFRN E A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

Ao analisarmos os tipos de NEE presentes no gráfico 2, constatamos que a Caene atende, além dos estudantes com deficiência, altas habilidades e TGD, como prevê a política de inclusão educacional, estudantes com diferentes necessidades específicas que geram dificuldades de cunho educacional, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e rendimento acadêmico, a exemplo daqueles que apresentam transtornos específicos da aprendizagem, como dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDA/H).

Grande parcela de atendimentos é voltada aos estudantes cadastrados que declaram outras condições (263) que ocasionam NEE, como casos de doenças crônicas, esclerose múltipla e de saúde mental, como a depressão, fobia social, esquizofrenia e o transtorno de pânico.

Gráfico 2 – Tipo de NEE dos estudantes acompanhados pela CAENE



Fonte: UFRN, 2016.

Nota-se, no gráfico 2, que os transtornos específicos de aprendizagem estão entre os quadros mais prevalentes quando separamos as condições por tipo de NEE. No entanto, autores destacam que a prevalência entre 7 e 16 % pode variar pelo fato de haver dificuldades e diferenças nos critérios diagnósticos utilizados (PETERSON & PENNINGTON, 2015), o que pode estar relacionado ao número ainda incipiente e de difícil acesso deste diagnóstico no meio universitário. Assim, cabe aos profissionais da saúde e educação a reflexão a respeito de quais fatores contribuem para a subnotificação desses indivíduos no ensino superior. Dentre esses fatores podemos elencar, entre outros: o desconhecimento do problema; o preconceito advindo da própria condição; o não reconhecimento da condição vivida; a falta de iniciativa e o difícil acesso ao diagnóstico contribuem para a baixa procura pelo serviço de apoio institucional. O último, fundamental para garantia dos direitos do atendimento diferenciado nos processos seletivos, a exemplo do que ocorre nos exames do Enem.

Tal fato corrobora os achados deste estudo, visto que dos 537 estudantes com NEE no ano de 2016 registrados na Caene, 75 deles tinham histórico

de transtornos específicos da aprendizagem em suas solicitações de apoio, e destes, apenas 5 com diagnóstico fechado de dislexia aceitaram participar do estudo, o que corresponde a 1% dos estudantes que procuram o serviço. Os dados levam à reflexão acerca do provável número total de estudantes da UFRN que podem vir a ter esse transtorno. Traçando um paralelo entre a porcentagem de pessoas com dislexia em nossa sociedade, de 5% a 10% da população, e o número total de 37.000 matriculados na UFRN, no ano de 2016, concluímos que o número de 5 estudantes com dislexia pode não refletir com fidedignidade o panorama desse tipo de transtorno em nossa instituição (em tese esse número deveria ser ao menos de 1.850 estudantes).

Outro aspecto interessante se refere ao tipo de curso que esses estudantes são mais propensos a frequentar. É possível verificar na tabela 1 que há diferentes condições em termos de habilidades em áreas de humanas, exatas e saúde. Isto quer dizer que esses estudantes têm potencial intelectual e habilidades cognitivas que podem ser exploradas e aprimoradas no ensino superior, independentemente da área de atuação.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa segundo idade, gênero e curso matriculado na UFRN.

Participante	Idade	Gênero	Curso
João	46	M	Engenharia Mecânica
Laura	30	F	Doutorado em Educação
Paulo	26	M	Fonoaudiologia
José	24	M	Ciências e Tecnologia
Marcos	22	M	Educação Física

Fonte: dados da pesquisa

Durante o estudo foi observado maior número de participantes do gênero masculino (tabela 1). A constatação comprova o que a literatura vem apontando quanto ao fato de que a prevalência geral de dislexia é superior em indivíduos do gênero masculino (PENNINGTON, 1997; CAPELLINI *et al.*, 2007; PRADO, *et al.*, 2012). A idade variou entre 22 e 46 anos, dos quais apenas uma estudante cursava pós-graduação.

A análise dos registros dos estudantes com dislexia participantes da pesquisa aponta para importante fato sinalizado em relação à presença do Núcleo de Acessibilidade. Após o ingresso na UFRN, passaram a ter o atendimento educacional especializado oferecido pelo núcleo e, com isso, a receber apoio e a vislumbrar maiores possibilidades para avançarem e concluírem suas formações.

Tendo conhecimento de todas as consequências vivenciadas pelos estudantes com dislexia, constatamos que o sucesso acadêmico não é atingido somente com acompanhamentos clínicos. O processo de acompanhamento educacional ao longo do seu processo formativo tem papel essencial para que o estudante compreenda como prosseguir, quais estratégias podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a aquisição do conhecimento, os bons relacionamentos interpessoais e a vida no meio social e acadêmico. O ambiente tem forte influência no sucesso acadêmico dos estudantes, inclusive no seu desenvolvimento social e emocional, portanto, mesmo não sendo a causa da dislexia, é preciso se atentar para esse forte aspecto a ser considerado durante o processo educacional do aluno (CARVALHAIS; SILVA, 2007).

A permanência com qualidade e a conclusão dos cursos escolhidos têm sido os maiores objetivos da Caene. Com isso, a sua atuação direta em prestar o suporte educacional vem auxiliando os estudantes com dislexia a desenvolver estratégias para diminuir as dificuldades enfrentadas e demonstrando resultados positivos na melhoria do desempenho acadêmico dos seus estudantes.

Nesse sentido, o lugar do assessoramento educacional realizado pela equipe educacional na Caene é o de orientador dos docentes e todos aqueles que estão em contato direto com o estudante com dislexia para que ele possa se concentrar na aquisição dos conhecimentos específicos da sua área, essenciais para a prática satisfatória da sua futura profissão. Acima de tudo é o de auxiliar esse estudante no desenvolvimento de atividades que colaborem para o desenvolvimento de habilidades de fluência e precisão da leitura, ortografia e compreensão leitora.

O contato direto com os estudantes para nortear a apropriação de estratégias que o ajudem a avançar serve também para a indicação e coordenação quanto à aplicação de estratégias de aprendizagem.

É importante enfatizar a necessidade da atuação interdisciplinar para o atendimento aos estudantes com NEE, particularmente para aqueles com dislexia. As redes de apoio intra e interinstitucional são fundamentais para o diagnóstico e intervenção e imprescindíveis para que o acompanhamento educacional se dê de forma adequada e com qualidade. Daí a importância das articulações realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade para firmar parcerias em prol do sucesso acadêmico e social desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa documental com base na legislação nacional e institucional, bem como da análise dos registros pedagógicos, tornou-se possível constatar que atualmente o Brasil passa por grande dilema quando nos referimos à garantia do acompanhamento educacional especializado aos estudantes com dislexia.

No âmbito da UFRN, por meio da Resolução nº193/2010 - Consepe, esses estudantes passaram a ser contemplados com as mesmas garantias conferidas ao público-alvo da educação especial, visto que a partir das prerrogativas existentes no PDI entende-se que as mudanças atitudinais, principalmente da comunidade acadêmica, são basilares para a concretização da inclusão.

As concepções difundidas institucionalmente quanto à importância da oferta de serviços no âmbito universitário, especialmente através do Núcleo de Acessibilidade e do acompanhamento educacional realizado pela equipe interdisciplinar, contribuem para o sucesso dos estudantes com dislexia na universidade, pois a partir delas esse público passa a ter subsídios para o uso de estratégias para atender às inúmeras e complexas demandas advindas da sua condição.

Durante a nossa investigação, constatamos que o estabelecimento da comunicação entre os profissionais para estabelecer uma rede de apoio a ser ofertada aos estudantes com dislexia é fundamental, a fim de que sejam traçados procedimentos favoráveis ao desenvolvimento acadêmico a partir das necessidades específicas apresentadas por eles.

Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciaram a importância das discussões acerca da dislexia no contexto da educação e especificamente do ensino superior. Tal constatação ratifica a relevância deste estudo e reforça a ideia de que a dislexia ainda é um transtorno da aprendizagem pouco conhecido e divulgado em nossa comunidade acadêmica, e ainda insuficientemente reconhecido e debatido como um dos causadores do insucesso escolar.

Diante do exposto, compreendemos que o ingresso de estudantes com dislexia no ensino superior requer reflexões quanto a ações e ao aprofundamento sobre a temática em meio às discussões da educação, quando esta se coloca como inclusiva, uma vez que a universidade se depara com o desafio de oferecer uma formação de qualidade, de modo a oportunizar a todos os seus estudantes o ingresso, a permanência e a conclusão dos seus cursos sob uma perspectiva igualitária, justa e inclusiva. Para isso, se faz necessária a atuação dos núcleos de acessibilidade de maneira efetiva, atuando diretamente no acompanhamento dos estudantes, bem como nos processos formativos do corpo docente, das orientações à comunidade acadêmica como um todo, incluindo-se os demais estudantes, a fim de se alcançarem as mudanças de paradigmas e de práticas educacionais visando respeito às diferenças, especificidades e necessidades de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. et al. *Dislexia em estudantes do ensino superior: alguns dados da intervenção no Instituto Politécnico de Leiria*. Portugal. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1771/1/Dislexia%20em%20Estudantes%20do%20Ensino%20Superior%20dados%20da%20interven%C3%A7%C3%A3o%20no%20IPL_%20Almeria.pdf> Acesso em: 18 mar. 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. *DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- CAPELLINI, S. A. et al. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Pró-Fono*, v. 19, n. 4, p. 374-80, 2007.
- CARVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 1, p. 21-29, 2007.
- CIASCA, S.; RODRIGUES, S. D.; SALGADO-AZONI, C. A. *Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade*. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2015.
- MANGAS, C. F.; SANCHÉS, J. L. R. A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 53, 2010.
- MARTINS, L. M. S. M. *Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2016.
- MEDEIROS, E. C. M. R. *Discentes com dislexia na universidade: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa em Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2016.
- MELO, F. R. L. V. de. Mapeando, conhecendo e identificando ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do ingresso do estudante com deficiência. In: MARTINS, L.A.R. et al. (Org.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRN, 2009. p. 240.
- _____. (Coord.). *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: promovendo ambientes acessíveis*. Brasília, DF, 2006. Projeto institucional aprovado pelo Edital nº 8 do Programa Incluir, MEC/SESU/ SEESP, 2006.
- _____. (Coord.). *Núcleo de Apoio e Orientação ao Acesso e Permanência a Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Brasília, DF, 2008. Projeto institucional aprovado pelo Edital nº 4 do Programa Incluir, MEC/SESU/ SEESP, 2008.
- _____. (Coord.). *Estruturação e fortalecimento de ações voltadas para o ensino de estudantes com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Brasília, DF, 2010. Projeto institucional aprovado pelo Edital nº 4 do Programa Incluir, MEC/ SESU/ SECADI, 2010.
- _____. (Org.). *Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN, 2013.
- _____. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: Mendes, M. E.; Almeida, M. A. (Org.). *Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 273-285.
- MEDEIROS, E. C. M. R.; SALGADO-AZONI, C. A.; MELO, F. R. L. V. A vida escolar de um adulto com dislexia: desafios na universidade. Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil. In: MARQUES, J. F.; MARTINS, M. H. (Org.). *Univers(al)idade: Estudantes “não tradicionais” no Ensino Superior: transições, obstáculos e conquistas*. Faro-Portugal: Universidade do Algarve, 2016. p. 66-75.
- MEDEIROS, E. C. de M. R.; SALGADO-AZONI, C. A.; MELO, F. R. L. V. de. Dislexia: saberes e práticas educativas necessárias à inclusão do estudante universitário. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 7., 2016, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- MEDEIROS, E. C. de M. R.; SALGADO-AZONI, C. A.; MELO, F. R. L. V. de. A importância do acompanhamento pedagógico e interdisciplinar para o sucesso do estudante com dislexia. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO – ENAPPE, 2., 2016, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.
- MOOJEN, S.; BASSÔA, A.; GONÇALVES, H. A. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, p. 50-59, 2016.
- PERES, M. S.; BALEN, S. A. Do acesso à acessibilidade aos conteúdos: algumas reflexões sobre a dislexia no âmbito universitário. In: MELO, F. R. L. V. de (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e NEE*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 265-283.

PETERSON, R. L.; PENNINGTON, B. Developmental Dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, v.11, p. 283- 307, 2015. DOI:10.1016/S0140-6736(12)60198-6.

PRADO, D. *et al.* Dislexia e distúrbio de aprendizagem: histórico familiar. *Distúrbios da Comunicação*, v.24, n.1, p.77-84, 2012.

SHAYWITZ, S. E. *et al.* Persistence of dyslexia: The connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, v.104, n.6, p. 1351–1359, 1999. DOI:10.1542/peds.104.6.135.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Portaria nº 203/10-R, de 15 de março de 2010. Institui comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, vinculada ao Gabinete do Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010b.

_____. Resolução 193/2010-CONSEPE, de 21 de setembro de 2010. Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010c.

_____. Resolução n. 171/2013-CONSEPE, de 5 de novembro de 2013. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

_____. Resolução n. 054/2014-CONSEPE, de 11 de março de 2014. Estabelece normas sobre a política institucional de informação do Repositório de Informação Acessível (RIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2014a.

_____. Resolução n. 163/2014-CONSEPE, de 19 de agosto de 2014. Dispõe sobre a concessão de Bolsa Acessibilidade para Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014 b.

Educação inclusiva e multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade

Maria Elisabete Silva Tomé Mendes

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Educação pela Universidade do Porto (UPorto) - Portugal.

Professora-Adjunta, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Portalegre (ESECS-IPP) - Portalegre - Portugal.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=3664081764399138>

E-mail: elis.mendes@sapo.pt

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Apresentam-se questões relativas à inclusão de alunos com multideficiência na escola, relacionando-as com o compromisso de ser oferecida uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas. Quando se fala de pessoas com necessidades educativas múltiplas, refere-se àquelas que requerem ajudas ou recursos que não estão habitualmente disponíveis no seu contexto educativo, de modo a possibilitar-lhes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças e jovens com maiores necessidades educativas significam enorme desafio para educadores e professores devido às múltiplas dificuldades que as caracterizam. Uma das questões centrais aqui abordadas prende-se ao facto de eles não terem necessidades qualitativamente diferentes daqueles que não têm deficiência. A diferença revela-se no facto de os alunos com multideficiência não terem capacidade para, de forma autónoma, participar ativamente na construção de experiências nas suas vidas, pois apresentam uma série de impedimentos de nível físico, sensorial, comunicativo, psicossocial, de saúde, que os remete para uma natural “passividade aprendida”. Salienta-se assim a importância de uma intervenção centrada na pessoa, bem como a responsabilidade de educadores e professores na criação de comunidades de aprendizagem que promovam o exercício da plena cidadania. Hoje, a inclusão está claramente definida e legislada. Mas promove-se, realmente, a educação inclusiva das crianças e jovens com multideficiência? É preciso acreditar e agir.

Palavras-chave: Necessidades educativas Múltiplas. Inclusão educativa. Intervenção centrada na pessoa.

Inclusive education and multideficiency: the person, the dream, the reality

ABSTRACT

In this article, we present some issues related to the inclusion of students with multiple disability at school, in relation with the commitment to offer education of quality to all children and young people with multiple educational needs. When we talk about people with multiple educational needs, we refer to all those who require support or resources that are not usually available in their educational context in order to give them opportunities for development and learning. These children and young people with greater educational needs represent a huge challenge for educators and teachers due to the many difficulties that characterize them. One of the central issues addressed here is that these children and young people do not have qualitatively different needs from those who do not have disabilities. The difference is revealed by the fact that students with multiple disability do not have the capacity to autonomously participate in the construction of experiences in their lives, since they present a series of physical, sensorial, communicative, psycho-social and health limitations, that led them to a natural "learned passivity." The importance of a person-centered intervention, as well as the responsibility of educators and teachers in the establishment of learning communities that promote the exercise of full citizenship are emphasized. Today, inclusion is clearly defined and legislated. But is the inclusive education of children and young people with multiple disability really promoted? We have to believe and act.

Keywords: *Multiple educational needs. Educational inclusion. Person centered intervention.*

Educación inclusiva y multideficiencia: la persona, el sueño, la realidad

RESUMEN

En este artículo se presentan, de modo global, algunas cuestiones relativas a la inclusión de alumnos con pluridiscapacidad en la escuela, relacionándolas con el compromiso de ofrecer una educación de calidad a todos los niños y jóvenes con necesidades educativas múltiples. Cuando se habla de personas con necesidades educativas múltiples, nos referimos a todas aquellas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para permitirles oportunidades de desarrollo y aprendizaje. Estos niños y jóvenes con mayores necesidades educativas significan un enorme desafío para educadores y profesores debido a las múltiples dificultades que los caracterizan. Una de las cuestiones centrales aquí abordadas, se refiere al hecho de que estos niños y jóvenes no tienen necesidades cualitativamente diferentes de las que no tienen discapacidad. La diferencia se revela en el hecho de que los alumnos con pluridiscapacidad no tienen capacidad para participar de forma autónoma en la construcción de experiencias en sus vidas, pues presentan una serie de impedimentos a nivel físico, sensorial, comunicativo, psicosocial, salud, que los remite a una natural "pasividad aprendida". Se destaca la importancia de una intervención centrada en la persona, así como la responsabilidad de educadores y profesores en la creación de comunidades de aprendizaje que promuevan el ejercicio de una plena ciudadanía. Hoy, la inclusión está claramente definida y legislada. ¿Pero se promueve realmente la educación inclusiva de los niños y jóvenes con pluridiscapacidad? Es necesario creer y actuar.

Palabras clave: *Necesidades Educativas Múltiples. Inclusión Educativa. Intervención Centrada en la Persona.*

INTRODUÇÃO

Inclusão significa aprender a viver com o outro. Não é simplesmente estar “no” mesmo espaço físico. É estar “com” e acolher as pessoas nesse espaço. O pré-requisito é “estar lá” à mesma mesa, na mesma sala de aula ou no local de trabalho. Tragicamente para demasiadas pessoas, a exclusão continua a ser a norma. Elas nem sequer estão “no” mesmo espaço. As portas fecham-se com base na raça, sexo, orientação sexual, classe social ou capacidade. Nestes casos, a batalha consiste em derrubar a porta, passar a soleira e sentar-se à mesa. Contudo, isso não é o fim da tarefa, mas só o primeiro passo (FOREST, PEARPOINT, FALVEY E ROSENBERG, 2011, p. 84).

Os autores supracitados afirmam que, mesmo quando se partilham os mesmos espaços, continuam, muitas vezes, a existir formas sutis de exclusão. Assim, apesar de se ter vindo a promover a desinstitucionalização das crianças e jovens com multideficiência e a sua colocação nas escolas do ensino regular, verifica-se, com frequência, que se transportam “os muros da exclusão para os novos espaços a que chamamos inclusivos”. Os maiores obstáculos para a sua plena inclusão são, pois, as atitudes paternalistas e preconceituosas, que têm de ser mudadas para se poder ir além das adaptações físicas e curriculares e incluir realmente essas pessoas.

A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2009) reconhece a importância para as pessoas com deficiência da sua autonomia e independência individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e por isso considera que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de estar ativamente envolvidas nos processos de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo aqueles que diretamente lhes digam respeito.

Essa convenção enquadra no seu articulado, entre muitos outros, o direito a viver de modo independente e a ser incluído na comunidade (Artigo 19.º), pelo que as pessoas com deficiência têm de ter oportunidade de escolher o seu local de residência, onde e com quem vivem, não sendo obrigadas a viver em determinado contexto; e têm de ter acesso a uma variedade de serviços e apoio da comunidade para promover a sua inclusão e prevenir o isolamento ou segregação.

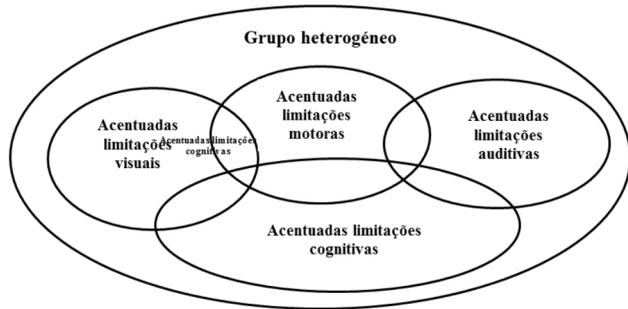
Preconiza ainda o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação (Artigo 24.º), pelo que as crianças e jovens com deficiência não podem ser excluídas do sistema geral de ensino e devem aceder a um ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem.

MULTIDEFICIÊNCIA E NECESSIDADES MÚLTIPLAS

As crianças e jovens com deficiência não têm necessidades qualitativamente diferentes daquelas que não têm deficiência. Tal como refere Nunes (2008), a diferença revela-se no fato de as pessoas com deficiência (designadamente com multideficiência) não terem capacidade para, de forma independente, criarem condições, situações e experiências em sua vida que permitam responder a algumas ou a todas as suas necessidades básicas.

Essas pessoas apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. As limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem, tal como referem Orelove, Sobsey e Silberman (2004). Apesar de ser uma população heterogênea, é comum manifestarem acentuadas limitações no nível das funções mentais, da comunicação e da linguagem (compreensão e produção de mensagens orais, interação verbal com os parceiros, conversação e acesso à informação), das funções motoras (andar e deslocação, mudança de posições do corpo, movimentação de objetos e motricidade fina), das funções visuais ou auditivas, e também graves problemas de saúde física (epilepsia e problemas respiratórios).

Figura 1 – Crianças e jovens com multideficiência



Fonte: Nunes (2005)

Essas características determinam dificuldades no nível da atividade e participação, pelo fato de os processos de interação com o meio ambiente (pessoas e objetos), a compreensão do mundo envolvente (dificuldade em aceder à informação, compreendê-la e interpretá-la), a seleção dos estímulos relevantes, a aquisição de competências, a capacidade de atenção e concentração, o pensamento, a tomada de decisões sobre a sua vida, a resolução de problemas, bem como a generalização de competências, estarem seriamente comprometidos. Tudo isto influencia a quantidade e a qualidade das interações, implica dificuldades de comunicação, e origina, segundo Saramago et al. (2004), como principais necessidades: (a) apoio intensivo quer na realização das atividades diárias, quer na aprendizagem; (b) parceiros que as aceitem como participantes ativos e que sejam responsivos; (c) vivências idênticas às outras crianças e jovens em ambientes diferenciados; (d) ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em experiências diversificadas; (e) oportunidades para interagir com pessoas e com objetos significativos.

De acordo com Escobar (2003), quando se fala sobre pessoas com necessidades educativas múltiplas, referimo-nos a todas aquelas que requerem ajudas ou recursos que não estão habitualmente disponíveis no seu contexto educativo de modo a possibilitar-lhes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças e jovens com maiores necessidades educativas significam enorme desafio para educadores e professores devido às múltiplas dificuldades que apresentam.

O termo necessidades educativas múltiplas, em relação ao conceito de multideficiência, é um conceito positivo, mais global e propício para a inclusão educativa, pois não implica uma conotação pejorativa e atribui as causas das dificuldades no desenvolvimento da criança a fatores pessoais, escolares e sociais.

INCLUSÃO EDUCATIVA

No século passado (anos 90), ainda se preconizava que as crianças com multideficiência se deveriam manter nas instituições por diversas razões, nomeadamente: a existência de condições físicas necessárias (espaços amplos, casas de banho adaptadas, espaços de lazer, descanso, ocupação, etc.) e de pessoal com formação especializada ou experiência, bem como a salvaguarda do direito a serem educadas de acordo com suas necessidades múltiplas e a possibilidade de os pais exercerem o direito de optar por colocar os seus filhos em escolas de educação especial ou em escolas do ensino regular, ainda que em espaços específicos, como é o caso em Portugal da organização das respostas educativas nas Unidades Especializadas em Multideficiência (NUNES, 2005).

As crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas apresentam um atraso maturacional evidenciado principalmente no nível do comportamento adaptativo, bem como na capacidade para cuidar das suas necessidades básicas (alimentar-se, vestir-se, etc.) de modo autónomo e independente. Também evidenciam dificuldades na interação com as outras pessoas, pelo que muitas vezes não são capazes de iniciar, nem responder, a uma interação comunicativa, podendo apresentar comportamentos de isolamento, e quando interagem com outros, fazem-no de modo inadequado. Na maioria dos casos verifica-se um desenvolvimento mais lento em comparação com as crianças que não apresentam necessidades educativas especiais. Para além disso, podem mostrar comportamentos desajustados na área social, intelectual e de linguagem.

A maioria das crianças se comunica de modo natural, o que lhes permite explorar e interagir com o mundo que as rodeia através da expressão dos seus sentimentos, desejos e necessidades. Porém, esse não é o caso das pessoas com necessidades educativas múltiplas, cuja capacidade comunicativa está restringida, pelo que fica também limitada a sua interação com os demais. As crianças e jovens com multideficiência apresentam, assim, uma série de impedimentos – físicos, saúde, sensoriais, comunicacionais, psicossociais – que os remete para uma natural “passividade aprendida”. Devem, por isso, proporcionar-se os meios necessários às crianças e suas famílias para poderem aceder a experiências que lhes permitam o desenvolvimento de uma comunicação eficaz e funcional (sistemas alternativos e aumentativos de comunicação) para alcançar uma adequada interação e melhorar a sua qualidade de vida (VON TETZCHNER E MARTINSEN, 2002).

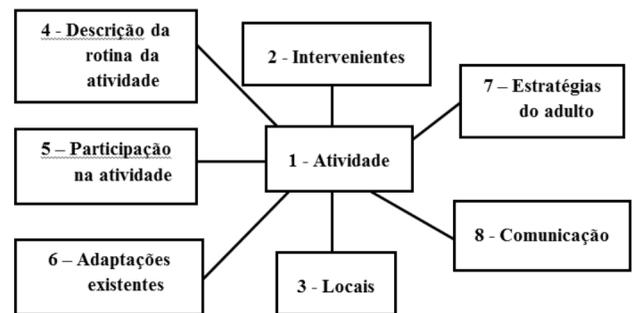
As necessidades desses alunos englobam, pois, diversos domínios, que abrangem necessidades de comunicação, conforto, alimentação, controle de esfínteres, ocupação, sono, medicação, lazer, entre outras. Como atender, então, essas crianças e jovens que gritam, esperneiam, ou dormem, no grupo/turma? E como atender as restantes crianças e jovens que integram o grupo/turma?

No sentido de se oferecerem oportunidades de aprendizagem, é necessário equacionar estratégias para o ensino dirigidas à escola e à família desses alunos, com um enfoque social, interativo, habilitador e participativo. Assim, na planificação da intervenção deverá definir-se quais as atividades mais relevantes; determinar o nível de participação dos alunos nessas atividades e quais os apoios necessários; selecionar os contextos mais adequados para ensinar competências básicas (como o ser capaz de comunicar e de interagir socialmente) e desenvolver competências funcionais relevantes para o aluno; bem como definir as estratégias e os materiais mais adequados a usar. As atividades a selecionar devem ter em consideração diversos princípios, designadamente, os contextos de

vida onde se pretende que os alunos façam as aprendizagens (em casa, na escola, na comunidade), as necessidades e as prioridades definidas pela família, as necessidades e as capacidades dos alunos, as aprendizagens funcionais que proporcionam, a participação com os seus pares com e sem necessidades especiais, o desenvolvimento de competências sociais e comunitárias, as vivências socioculturais enquadradas em momentos de lazer, e a promoção da aprendizagem de conteúdos mais académicos.

A implementação da intervenção, de acordo com os pressupostos anteriormente citados, preconiza, de acordo com Gee (2004), que na planificação das atividades se equacione: (a) quem vai intervir na atividade; (b) qual a rotina da atividade; (c) como é que o aluno vai participar; (d) quais as adaptações que são necessárias implementar; (e) quais as estratégias que os adultos terão de usar para ajudar o aluno a participar da forma mais autónoma possível; (f) como é que o processo comunicativo se vai estabelecer entre o aluno e os outros intervenientes.

Figura 2 – Planificação centrada em atividades naturais



Fonte: Saramago et al (2004)

Um aluno com necessidades educativas múltiplas carece de maior número de experiências para adquirir o mesmo conceito e também de maior estruturação da sua aprendizagem. Assim, outro dos parâmetros a considerar é o da contextualização do ensino, pois quanto maiores forem as suas necessidades educativas, mais a aprendizagem tem de ser contextualizada, considerando que esses alunos têm sempre muitas dificuldades nos processos de generalização.

A inclusão dessas crianças e jovens implica, então, ter objetivos claros, bem definidos e implementar um ensino funcional. Implica um trabalho de parceria, em equipa, entre professores, pessoal auxiliar, demais profissionais e pais. E implica, sobretudo, a partilha dos mesmos espaços físicos na escola, com condições para o exercício do seu direito à educação, a participação em atividades que se adequem a todos na sala de aula, com o grupo/turma, e no mesmo recreio, pois há aprendizagens, vivências, para todas as crianças e jovens (com e sem necessidades especiais) que só acontecem em situações naturais.

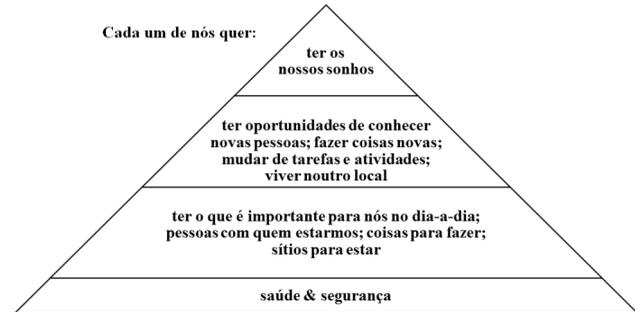
INTERVENÇÃO CENTRADA NA PESSOA

A planificação da intervenção centrada na pessoa foi desenvolvida e evoluiu nos últimos 20 anos. Atualmente, o termo é usado para referir uma série de diferentes estilos de planificação, partilhando todos os mesmos valores fundamentais. Beth Mount e John O'Brien foram percussores da perspectiva de intervenção, e definiram o termo Planeamento Centrado na Pessoa como “uma família de abordagens para organizar e orientar a mudança da comunidade em aliança com pessoas com deficiência e suas famílias e amigos”. Afirmam também que a abordagem para o Planeamento Centrado na Pessoa tem práticas distintas, mas todas elas compartilham um fundamento comum baseado nos seguintes pressupostos: (a) a pessoa, foco do planeamento, e aqueles que amam essa pessoa, são as principais autoridades sobre o rumo da sua vida; (b) o planeamento centrado na pessoa preconiza mudar padrões comuns de vida comunitária; (c) a segregação e negação de oportunidades às pessoas com deficiência são constrangimentos frequentes; (d) o planeamento centrado na pessoa estimula a hospitalidade da comunidade e recruta os seus membros para ajudar as pessoas com deficiência a definir e trabalhar rumo a um futuro desejável.

A fim de apoiar os tipos de mudanças necessárias para melhorar as oportunidades dessas pessoas o futuro desejável, de acordo com Amado e McBride (2001), todas as políticas e serviços existentes terão que mudar as formas como as consideram, as

formas como se relacionam com as comunidades, as formas de aplicar o financiamento, as formas como definem os papéis e responsabilidades dos profissionais, e as formas como exercem o poder.

Figura 3 – Pressupostos para planeamento centrado na pessoa



Fonte: Adaptado de Amado e McBride (2001)

Um planeamento honesto, centrado na pessoa, só se efetiva se existir respeito pela dignidade e completude da pessoa focada. Considerando todos os pressupostos anteriormente aduzidos, conclui-se que a “intervenção centrada na pessoa” é um processo individual, mas isso não significa que se deva planejar só com a pessoa, pois é importante descobrir os pontos fortes e os recursos da pessoa, mas também descobrir e desenvolver os pontos fortes e recursos das pessoas da sua rede de suporte. Assim, para planejar a intervenção devem reunir-se as pessoas que conhecem e se preocupam com a pessoa, para apoiar a planificação, tomada de decisão e pensar na sua vida, e constituir um “círculo de apoio” que se reúna regularmente com ela, num ambiente descontraído, em momentos convenientes para que possam planejar em conjunto.

Essa abordagem permite, de acordo com Sanderson (2007), apoiar a pessoa a fazer escolhas e mudanças na sua vida, ajudar a planejar o futuro e a organizar os serviços de que precisa, elaborar um plano de intervenção com base no que quer e apoio necessário, organizar os próprios círculos de apoio, permite refletir sobre o progresso ou as mudanças que precisam ser feitas na sua vida e faz com que a pessoa seja ouvida.

Conseqüentemente, permite a participação da pessoa na sua reunião, permite que as famílias tenham um papel ativo, cria planos de ação para a mudança e dá informações sobre o modo como se podem melhorar e desenvolver os serviços.

Figura 4 – Mudanças na planificação da intervenção

De: CENTRADA NO SISTEMA	Para: CENTRADA NA PESSOA
Planear diferentes programas	Definir um estilo de vida
Oferecer um número limitado de programas segregados	Planear um número ilimitado de experiências desejadas
Opções baseadas em estereótipos sobre as pessoas com deficiência	Encontrar novas possibilidades para cada pessoa
Enfatizar tecnologias de apoio e estratégias clínicas	Enfatizar sonhos, desejos e experiências significativas
Organizada em função de financiamento, políticas e regras	Focada na qualidade de vida

Fonte: Adaptado de Amado e McBride (2001)

A mudança para uma intervenção centrada na pessoa desafia-nos a descobrir um sonho “pessoal” para as crianças e jovens com necessidades especiais, a criar um padrão de vida que promova a sua participação e a participação das pessoas na vida comunitária.

A planificação de “futuros pessoais” é muito mais do que uma reunião; é um processo contínuo de mudança social. A eficácia do plano depende de um grupo de apoio de pessoas preocupadas em fazer dos sonhos realidade, aprendendo a resolver problemas, a criar comunidades e a mudar as organizações em conjunto.

[...] Imagine um mundo no qual nenhum dos seus pares pode falar ou caminhar. Imagine que não tem família nem amigos.

Há pouco tempo encontrámos uma jovem que literalmente não tinha ninguém na sua vida. Ela tem 16 anos e não conhece ninguém da sua idade. A Diana foi abandonada pelos pais aos 4 anos e foi colocada numa casa para crianças com deficiências severas e profundas.

Quando fizemos o seu MAPS¹, sentou-se connosco e escutou intensamente a conversa. Disseram-nos que

ela batia com a cabeça e que gritava constantemente. A Diana que nós observamos ficou sentada calmamente durante duas horas e escutou com atenção. O que ela ouviu? O que ela percebeu? É nossa convicção que ela ouviu e sentiu a nossa preocupação. Nós acreditamos que ela respondeu ao nosso cuidado, ficando sentada connosco durante duas horas.

Era claro que era preciso construir um Círculo de Amigos intencional, imediatamente. A Diana tinha passado os seus dias numa turma segregada, numa escola secundária de ensino regular. Apesar de ela estar na escola, ninguém a conhecia realmente.

A escola juntou um grupo de adolescentes e de professores que mostraram interesse em ajudar a Diana.

Nós começamos por perguntar “Como é que te sentirias se a tua vida fosse como a da Diana?” Uma jovem respondeu sem hesitar “Eu suicidava-me”, os outros disseram “Eu dormia o tempo todo”, “Eu drogava-me”, “Eu beberia”, “Eu mataria alguém”.

Eles compreenderam imediatamente que aquilo que a Diana mais precisava era estar com eles – retirá-la da sala dos segregados [...] Fizeram um levantamento dos locais onde poderiam ir com a Diana. Havia, em breve, um concerto de rock e uma estudante voluntariou-se para levar a Diana com os seus outros amigos. Outro decidi visitar-na na residência e jantar com ela. Os estudantes pensaram que a Diana devia gostar das aulas de música e de cozinha com os seus barulhos e com professores “porreiros”. As ideias voavam. A Diana ficou sentada ao longo da reunião, com um sorriso, balançando-se para a frente e para trás, para a frente e para trás.

Vários professores decidiram juntar-se e em vez de se culpabilizarem pelo que tinham feito no passado, dirigiram a sua energia para ações que poderiam realizar no futuro.

O resultado: agora a Diana tem visitas regulares na residência. Saiu mais em 6 meses do que nos últimos 10 anos e um professor e um aluno parecem ter criado um laço especial com ela, pois convidaram a Diana para jantar em suas casas e sair ao domingo. O melhor de tudo, foi que a Diana saiu da sala segregada e vai às aulas de música, de cozinha, e a outras aulas. Ela vagueia pelo refeitório e parou de meter os dedos nos cantos dos olhos e gritar como fazia antes. A Diana está “curada”? Não! Se agora tem pessoas com quem falar, coisas que fazer, uma vida pela frente? Sim!

¹ MAPS (Making Action Plans) - O mapeamento do plano de ação ajuda a reunir as pessoas-chave na vida de alguém para desenvolver um plano de suporte e planificar a intervenção centrada na pessoa.

Igualmente importante é o facto dos colegas da turma da Diana terem tido uma experiência rica [...] Eles tiveram que criar um currículo, horários e soluções tendo em conta as dificuldades da Diana. Eles estão a aprender a organizar o tempo dos professores, a gerir o seu comportamento e a confrontar os seus valores. A amizade deles com a Diana deve ter sido uma das atividades de aprendizagem mais importante das suas vidas. E agora a Diana tem um sonho, com um novo Círculo de Amigos, como parte dele (FALVEY, FOREST, PEARPOINT E ROSENBERG, 2011, p.119).

Os métodos subjacentes à implementação de uma intervenção centrada na pessoa não são uma nova forma e diferente de organizar reuniões de equipas interdisciplinares, tal com enfatizam os autores Amado e McBride (2001). Esses métodos de planeamento têm por base um grupo de pessoas reflexivas e comprometidas a trabalhar juntas, para construir ideias que criem uma vida de significado, uma vida que faz sentido, uma vida como cidadão de pleno direito.

CONCLUSÃO

Neste artigo problematiza-se o enfoque numa intervenção centrada nas possibilidades da criança ou jovem com multideficiência e nos recursos que se podem oferecer nos seus contextos de vida, nomeadamente na escola e na comunidade, para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo de salientar a necessidade de se conhecerem profundamente as características dessas pessoas para se poder dar uma resposta ajustada às suas necessidades e se promover a sua inclusão.

A intervenção com crianças e jovens com multideficiência deve, portanto, centrar-se na vida real. Contudo, levantam-se uma série de questões, nomeadamente: (a) como é que os adultos devem intervir; (b) o que é que as crianças e jovens precisam de saber e o que é significativo aprenderem; (c) como criar oportunidades para que possam participar em atividades com os seus pares sem necessidades especiais; (d) que adaptações são necessárias implementar para que tal aconteça; (e) como avaliar o seu progresso na aprendizagem e na autonomia?

Nesse sentido, a prestação de “serviços e apoios adequados” origina outro conjunto de questões, a saber: (a) que tipo de mudanças será necessário efetuar na escola quanto à sua organização; (b) que tipo de recursos humanos e materiais têm que ser considerados; (c) que tipo de formação para os professores; (d) que tipo de envolvimento das famílias e das crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas; (e) que tipo de responsabilidades dos professores e dos pais; (f) que tipo de atitudes e expectativas devem mudar?

Tal como refere Von Tetzcnher (2012), as capacidades e incapacidades não vêm predefinidas de antemão, são o resultado de complexas interações entre processos biológicos e ambientais que se dão ao longo do tempo, A intervenção deve basear-se sempre na compreensão desses processos, também quando se trabalha com crianças e jovens com multideficiência. Pode acontecer que as suas capacidades sejam simples, mas os processos que as formam são complexos e, por conseguinte, são também as medidas que se devem adotar.

A efetivação da Educação Inclusiva para Crianças e Jovens com Multideficiência passa, sem dúvida, pela crença da sua possibilidade e realização.

REFERÊNCIAS

- AMADO, N.A.; MCBRIDE, M. *Increasing Person-Centered Thinking: improving the quality of person-centered planning – A Manual for Person-Centered Planning Facilitators*. Minneapolis, Minnesota: Institute on Community Integration, 2001.
- ESCOBAR, S.C. *Personas con Necesidades Educativas Múltiples*. 2003. Disponível em: <http://www.avizora.com/publicaciones/educacion/textos/0020>. Acesso em: 28 out. 2017.
- FALVEY, M.A. et al. *Toda a minha vida é um círculo*. Oliveira de Frades: ASSOL, 2011.
- GEE, K. Developing Curriculum and Instruction. In: ORELOVE, F.P.; SOBSEY, R.; SILBERMAN, R.K. *Educating Children with Multiple Disabilities: a collaborative approach*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Company, 2004.
- NUNES, C. *Unidades Especializadas em Multideficiência: normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2005.
- _____. *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita: organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- ORELOVE, F.P.; SOBSEY, R.; SILBERMAN, R.K. *Educating Children with Multiple Disabilities: a collaborative approach*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Company, 2004.
- ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS. *A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, 2009.
- SANDERSON, H. *Person Centred Thinking*. Cheshire: The Learning Community for Person Centred Practices, Helen Sanderson Associates Press, 2010.
- SARAMAGO A. et al. *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação, 2004.
- VON TETZCHNER, S. Desarrollo y pluridiscapacidad. In: SORO-CAMATS, E.; BASIL, C.; ROSELL, C. *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2012. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>. Acesso em: 28 out. 2017.
- VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, 2002..

www.ibict.br

